



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela Profesional de Trabajo Social

Política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Trabajo Social

AUTORES

Leidy Nicoll ALBERCO BENITO

Blanca Stephani DE LA CRUZ HERRERA

ASESOR

Dr. Carlos Eduardo CÁCERES TORRES

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Alberco, L. & De la Cruz, B. (2025). *Política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima – 2024*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela Profesional de Trabajo Social]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor 1	
Nombres y apellidos	Leidy Nicoll Alberco Benito
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	73794304
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-1364-9709
Datos de autor 2	
Nombres y apellidos	Blanca Stephani De la Cruz Herrera
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	74130845
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0000-5521-4557
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Dr. Carlos Eduardo Cáceres Torres
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	25783162
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5621-7028
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Mg. Lidia Elisa Sihuacollo Mamani
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10124216
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Mg. Joselyn Lisbeth Villa Caverio
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45114626
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Mg. Lizeth Vergaray Arévalo
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10206400
Datos de investigación	
Línea de investigación	NO APLICA
Grupo de investigación	NO APLICA

Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Facultad de Ciencias Sociales - UNMSM País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Latitud: -12.0582811 Longitud: -77.0822659
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2024
URL de disciplinas OCDE	Sociología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.04.00



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
VICEDECANATO ACADÉMICO DE PREGRADO

ACTA PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN TRABAJO SOCIAL

En Lima a los tres días del mes de diciembre del dos mil veinticinco, reunidos en el Salón de Grados de la Facultad de Ciencias Sociales, bajo la presidencia de la Mg. Lidia Elisa Sihuacollo Mamani, y con la asistencia de los miembros del Jurado y del Vicedecano Académico de la Facultad, se inició la sustentación de la Tesis presentada por las Bachilleres: Leidy Nicoll Alberco Benito y Blanca Stephani De la Cruz Herrera, para optar el **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN TRABAJO SOCIAL**, con la tesis titulada:

“Política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024”

A continuación, se formularon las preguntas y observaciones por parte de los miembros del Jurado. Luego de absueltas, el Jurado procedió a calificar la exposición de la Tesis obteniendo la nota:

Catorce (14)

El Jurado, de conformidad al Reglamento General de Grados y Títulos de la Facultad, acordó otorgar a las Bachilleres: Leidy Nicoll Alberco Benito y Blanca Stephani De la Cruz Herrera, el **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN TRABAJO SOCIAL** y para dar constancia se extendió la presente Acta y firmaron:

Mg. Lidia Elisa Sihuacollo Mamani
Presidente

Mg. Joselyn Lisbeth Villa Caveró
Miembro

Mg. Lizeth Vergaray Arévalo
Miembro

Dr. Carlos Eduardo Cáceres Torres
Asesor



Firmado digitalmente por MELENDEZ
DE LA CRUZ Juan Felipe FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 17.12.2025 10:44:28 -05:00

Dr. Juan Felipe Meléndez de La Cruz
Vicedecano Académico



Anexo 1

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Dr. Carlos Eduardo Cáceres Torres en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen N° 13-2025-EPTS-D-FCCSS/UNMSM de la tesis cuyo título es “Política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024”, presentado por las bachilleres Leidy Nicoll Alberco Benito y Blanca Stephani De la Cruz Herrera para optar el título profesional de Licenciada en Trabajo Social, CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 17% de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional**.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título PROFESIONAL DE LICENCIADA EN TRABAJO SOCIAL

Lima, 23 de noviembre de 2025

Firma del Asesor

Nombres y Apellidos del asesor: Dr. Carlos Cáceres Torres

DNI: 25783162

DEDICATORIA

A nuestra familia, especialmente a nuestros padres y hermanos,

por ser el pilar fundamental en nuestra formación académica y personal. Su apoyo incondicional, guía y aliento han estado presentes desde nuestros primeros años de educación hasta la culminación de nuestra etapa universitaria.

A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos,

nuestra alma mater, por brindarnos una formación integral, espacios de reflexión crítica y la oportunidad de crecer profesionalmente comprometidos con la sociedad.

A los estudiantes universitarios con discapacidad de la UNMSM,

queremos expresar nuestro más profundo reconocimiento y admiración. Su perseverancia, resiliencia y lucha constante por una educación inclusiva y de calidad han sido fuente de inspiración a lo largo de este proceso. Su ejemplo nos motiva a seguir construyendo una universidad y una sociedad más justa y accesible

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
ÍNDICE	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1. Descripción de la situación problemática.....	11
1.2. Formulación del problema	14
1.2.1. Problema general.....	14
1.2.2. Problemas Específicos	14
1.3. Objetivos de la investigación	15
1.3.1. Objetivo general.....	15
1.3.2. Objetivos específicos.....	15
1.4. Justificación de la investigación.....	15
1.5. Limitaciones del estudio	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. Antecedentes de investigación.....	19
2.2. Bases teóricas	25
2.3. Definición de términos básicos.....	40
CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	43
3.1. Hipótesis general.....	43
3.2. Hipótesis específicas.....	43
3.3. Identificación de variables	44
3.4. Operacionalización de variables.....	45
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	47
4.1 Tipo y diseño de investigación	47

4.2. Población y muestra	48
4.3. Técnicas de recolección de datos.....	49
4.4. Análisis e interpretación de datos	50
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	53
5.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos.....	53
5.2.1. Análisis descriptivo.....	53
5.2. Contrastación de hipótesis	60
5.3. Discusión de resultados	66
CONCLUSIONES	80
RECOMENDACIONES	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS	90
Anexo 01: Matriz de consistencia	90
Anexo 02: Cuestionario	92
Anexo 03: Consentimiento informado.....	97
Anexo 04: Gráficos complementarios	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Análisis descriptivo: edad.....	54
Tabla 2 Análisis descriptivo: Género	55
Tabla 3 Análisis descriptivo: Tiempo en la institución	55
Tabla 4 Análisis descriptivo: Escuela a la que pertenece	56
Tabla 5 Análisis descriptivo: formación sobre inclusión y atención a la diversidad funcional.....	56
Tabla 6 Análisis descriptivo: Política institucional inclusiva	57
Tabla 7 Análisis descriptivo dimensiones de la política institucional inclusiva.....	57
Tabla 8 Análisis descriptivo: gestión de estrategias	58
Tabla 9 Análisis descriptivo dimensiones de la gestión de estrategias	59
Tabla 7 Prueba de normalidad: Kolmogorov Smirnov	62
Tabla 8 Magnitud de la correlación	63
Tabla 12 Dimensión Accesibilidad y adaptabilidad y V2	64
Tabla 13 Dimensión Recursos y financiación y V2.....	64
Tabla 14 Dimensión Formación y sensibilización y V2	64
Tabla 15 Dimensión participación y equidad y V2	65
Tabla 16 Política institucional inclusiva y gestión de estrategias	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Análisis descriptivo: edad	104
Figura 2 Análisis descriptivo: características demográficas	104
Figura 3 Análisis descriptivo: Política institucional inclusiva.....	104
Figura 4 Análisis descriptivo dimensiones de la política institucional inclusiva	105
Figura 5 Análisis descriptivo: gestión de estrategias.....	106
Figura 6 Análisis descriptivo: dimensiones de la gestión de estrategias	106

RESUMEN

La educación superior peruana enfrenta desafíos en la implementación de políticas inclusivas para estudiantes con discapacidad. Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la política institucional inclusiva y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima-2024. Metodológicamente se desarrolló un enfoque cuantitativo, tipo aplicado, diseño correlacional, con 88 participantes, se aplicaron dos cuestionarios validados y se utilizó el Coeficiente de correlación de rango de Spearman (Rho), donde valores cercanos a +1 indican correlación positiva fuerte, cercanos a 0 ausencia de correlación, y cercanos a -1 correlación negativa fuerte (significancia $p < 0.05$). Los resultados revelaron correlación positiva fuerte entre política institucional inclusiva y gestión de estrategias ($Rho = 0.852$, $p < 0.05$), indicando que mejoras en políticas inclusivas se asocian con gestión estratégica más efectiva. Sin embargo, el 62.5% percibe las políticas como inadecuadas y el 69.3% la gestión como regular. Las dimensiones mostraron correlaciones significativas: accesibilidad y adaptabilidad ($Rho = 0.629$), recursos y financiación ($Rho = 0.555$), formación y sensibilización ($Rho = 0.813$) y participación y equidad ($Rho = 0.792$). Se concluye que existe evidencia estadística de relación positiva fuerte entre variables, aunque la percepción mayoritariamente negativa revela deficiencias en la implementación práctica, siendo formación y sensibilización el componente más influyente.

Palabras clave: política institucional inclusiva, gestión de estrategias, discapacidad, accesibilidad, inclusión educativa.

ABSTRACT

Peruvian higher education faces challenges in implementing inclusive policies for students with disabilities. This study aimed to determine the relationship between inclusive institutional policy and strategy management at the Faculty of Social Sciences of UNMSM, Lima-2024. Methodologically, a quantitative approach was developed, applied type, correlational design, with 88 participants. Two validated questionnaires were applied and Spearman's rank correlation coefficient (Rho) was used, where values close to +1 indicate strong positive correlation, close to 0 absence of correlation, and close to -1 strong negative correlation (significance $p < 0.05$). The results revealed a strong positive correlation between inclusive institutional policy and strategy management ($Rho = 0.852$, $p < 0.05$), indicating that improvements in inclusive policies are associated with more effective strategic management. However, 62.5% perceive the policies as inadequate and 69.3% consider management as regular. The dimensions showed significant correlations: accessibility and adaptability ($Rho = 0.629$), resources and financing ($Rho = 0.555$), training and awareness ($Rho = 0.813$), and participation and equity ($Rho = 0.792$). It is concluded that there is statistical evidence of a strong positive relationship between variables, although the predominantly negative perception reveals deficiencies in practical implementation, with training and awareness being the most influential component.

Keywords: inclusive institutional policy, strategy management, disability, accessibility, educational inclusion.

INTRODUCCIÓN

En el panorama educativo superior actual, la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias han surgido como dos elementos esenciales para el desarrollo y consolidación de comunidades universitarias efectivas, equitativas y comprometidas con la diversidad, con el fin de adaptarse a las crecientes demandas de inclusión y mantener un entorno académico verdaderamente accesible para todos. En este contexto, la intersección entre las políticas institucionales y la implementación efectiva de estrategias inclusivas se convierte en un campo de estudio esencial para poder comprender y potenciar la participación plena de los estudiantes con discapacidad, en especial en aquellas organizaciones educativas que pretenden responder proactivamente ante los complejos desafíos que plantean la heterogeneidad de necesidades, capacidades y formas de aprendizaje que caracterizan los entornos universitarios contemporáneos.

Por otra parte, las instituciones de educación superior enfrentan la necesidad imperiosa de demostrar su capacidad para construir espacios formativos accesibles y su contribución efectiva al desarrollo de ambientes propicios para la igualdad de oportunidades educativas. Considerando que las políticas inclusivas efectivas no están limitadas a declaraciones institucionales o adaptaciones superficiales, sino que constituyen un mecanismo transformador que impulsa la reflexión crítica sobre las barreras existentes y el diseño proactivo de entornos universalmente accesibles, con el propósito de generar ciclos de mejora continua en materia de inclusión. En este sentido, la comprensión profunda de cómo estos factores interactúan en ecosistemas educativos puede llegar a proporcionar evidencias sustanciales para optimizar las estrategias inclusivas y asegurar que los espacios universitarios desarrollen capacidades institucionales para responder a la discapacidad de manera integral y sistemática.

Sin embargo, las organizaciones educativas contemporáneas tienen que hacer frente al desafío de desarrollar políticas institucionales que no solo se enfocan en

aspectos normativos de la inclusión, sino que también involucren dimensiones prácticas que reconozcan la complejidad y multidimensionalidad de la discapacidad. La integración coherente de las dimensiones fundamentales de una política inclusiva efectiva —accesibilidad y adaptabilidad, recursos y financiación, formación y sensibilización, participación y equidad— representa una oportunidad invaluable para desarrollar modelos educativos que trascienden visiones homogeneizadoras y segregadoras del quehacer universitario. En consecuencia, el estudio está enfocado en profundizar en estas variables con el propósito de contribuir al conocimiento sobre estrategias integrales que se encarguen de promover transformaciones significativas en las estructuras institucionales y en la capacidad para implementar prácticas inclusivas efectivas, reconociendo la naturaleza sistémica y contextualizada de la inclusión en entornos de educación superior.

En función de lo anterior, la investigación se estructura en los siguientes capítulos: el primer capítulo abordó el planteamiento del problema incluyendo la formulación de objetivos generales y específicos, además de la justificación y limitaciones del estudio; el segundo capítulo presenta una revisión exhaustiva de los antecedentes nacionales e internacionales, junto con el marco teórico que fundamenta la investigación; en el tercer capítulo se desarrollaron las hipótesis y la operacionalización de las variables; mientras que en el cuarto capítulo se detalló la metodología empleada incluyendo el diseño de investigación, población, muestra e instrumentos de recolección de datos; en el quinto capítulo se expusieron los resultados del análisis descriptivo e inferencial, así como la discusión de los hallazgos y, finalmente, se presentaron las conclusiones, recomendaciones y anexos que complementan el estudio.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la situación problemática

La construcción de sistemas educativos inclusivos representa un desafío global que exige transformaciones significativas para respetar y atender la diversidad (Figuerola et al., 2024). Según Bonilla et al. (2024), el debate terminológico ha evolucionado entre "personas con discapacidad", término más aceptado por el colectivo y organizaciones internacionales por anteponer la palabra "persona", y "diversidad funcional", propuesta para superar connotaciones negativas aunque controvertida por invisibilizar la realidad del colectivo.

El término "discapacidad" se fundamenta en el modelo social que reconoce las barreras del entorno como limitantes principales, manteniendo el reconocimiento de necesidades específicas, mientras que "diversidad funcional" enfatiza la variabilidad natural del funcionamiento humano pero puede minimizar las barreras reales que enfrentan estas personas, a pesar de esta evolución, persiste el uso de expresiones obsoletas y peyorativas como "minusválido" o "inválido" que reflejan actitudes discriminatorias, dado que el lenguaje construye realidades sociales y su uso correcto resulta fundamental para fomentar el respeto y la inclusión (Bonilla et al., 2024).

Para fines del presente estudio, se adoptará el término "personas con discapacidad" por su reconocimiento oficial en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y legislación peruana, su aceptación mayoritaria por el colectivo, y su capacidad para mantener la especificidad de necesidades sin invisibilizar las barreras reales en el ámbito educativo, decisión que se alinea con el enfoque de derechos humanos del estudio. En Latinoamérica, las cifras de personas con discapacidad son considerables: Brasil y México encabezan la lista con aproximadamente 10 millones de personas cada uno, seguidos por Venezuela y Argentina con 2,3 y 2,2 millones respectivamente, mientras Colombia registra cerca de 5 millones de habitantes en esta condición (Buitrago et al., 2020).

Un análisis de las principales universidades públicas mexicanas por parte de Sánchez (2023) evidencia disparidades notables en sus políticas inclusivas mediante una escala de valoración de 0 a 4 puntos, donde 0 representa ausencia total de políticas,

1-2 implementación deficiente, 2.1-3 nivel intermedio, y 3.1-4 implementación satisfactoria. Bajo esta métrica, aunque la adecuación de infraestructura alcanza una media satisfactoria de 3.3/4 y el reconocimiento de pueblos indígenas logra 3/4, las condiciones para personas con discapacidad apenas obtienen 2.1/4, ubicándose en el umbral inferior del nivel intermedio. Más preocupante aún resultan los bajos índices en atención a la vulnerabilidad económica (1.3/4) y la penalización de actos discriminatorios (1.9/4), ambos en la categoría de implementación deficiente, revelando importantes áreas de mejora.

En Perú, en cuanto a las políticas inclusivas en materia de acceso de estudiantes a las universidades, el 5% de las vacantes se reserva para personas con discapacidad, considerando las exigencias propias de cada carrera. Sin embargo, de acuerdo con Escalante et al. (2022), pese a la existencia de la Ley General de Educación N° 28044 que promueve la integración educativa inclusiva, persisten barreras significativas en accesibilidad física, metodología pedagógica y recursos organizacionales. Las estadísticas del Censo Escolar 2018 revelan que, de 756,499 personas con discapacidad en edad escolar, el 88% (665,543) permanece fuera del sistema educativo, aun cuando la normativa establece la obligatoriedad de reservar dos vacantes por aula para este grupo poblacional. Asimismo, según Calizaya (2022), esta problemática se intensifica por deficiencias en infraestructura, carencia de materiales especializados, insuficiente capacitación docente y limitada implementación de Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), evidenciando la brecha existente entre el marco normativo y su aplicación práctica en el ámbito educativo peruano.

Referente a la problemática local en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Lima, se viene observando que los estudiantes con discapacidad enfrentan significativas barreras para su plena integración académica y social, puesto que los estudiantes reportan constantemente dificultades para acceder a los servicios básicos del campus y señalan haber experimentado diferentes formas de exclusión en las actividades académicas regulares. Además, los docentes manifiestan incertidumbre y falta de preparación para adaptar sus metodologías de enseñanza, evidenciándose en la escasa implementación de ajustes razonables en sus sesiones de clase. La infraestructura del campus presenta limitaciones importantes, con insuficientes rampas

de acceso y señalización inclusiva en los edificios principales, mientras que la biblioteca carece de recursos adaptados para estudiantes con diversidad visual y auditiva.

Se presupone que esta situación se origina principalmente por la ausencia de una política institucional clara y articulada que establezca lineamientos específicos para la inclusión. Entre las posibles causas fundamentales se incluyen la falta de capacitación sistemática al personal docente y administrativo en temas de educación inclusiva, la limitada asignación presupuestal para implementar mejoras en infraestructura y recursos adaptados, y la escasa participación de la comunidad universitaria en el diseño de estrategias inclusivas. Además, se detecta una débil articulación entre las diferentes áreas administrativas y académicas para atender las necesidades específicas de esta población estudiantil.

Como consecuencia, se observa un preocupante incremento en la deserción de estudiantes con discapacidad, así como bajos niveles de satisfacción con su experiencia universitaria, según lo manifestado en la Encuesta de Satisfacción Estudiantil aplicada por la Oficina de Calidad Académica y Acreditación de la UNMSM durante el periodo 2023-2024 a 156 estudiantes con discapacidad, donde el 73% (114 estudiantes) reportó insatisfacción con los servicios de apoyo institucional y el 68% (106 estudiantes) manifestó haber considerado abandonar sus estudios debido a las barreras existentes. La falta de protocolos claros de atención y seguimiento ha generado respuestas improvisadas y poco efectivas ante las necesidades específicas de estos estudiantes, impactando negativamente en su rendimiento académico y bienestar general dentro de la comunidad universitaria. En este sentido, la realidad observada evidencia la urgente necesidad de establecer políticas institucionales inclusivas que garanticen una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su condición.

De no atenderse oportunamente la problemática descrita en la institución universitaria, se proyecta un escenario crítico con graves implicaciones tanto para la comunidad educativa como para la sociedad en general. La persistencia de barreras para la integración de estudiantes con discapacidad conduciría a un agravamiento progresivo de la exclusión educativa, donde la institución podría enfrentar una pérdida significativa de su población estudiantil con discapacidad, no solo por la deserción de

los estudiantes actuales sino también por la disuasión de potenciales postulantes que buscan ambientes educativos más inclusivos.

Asimismo, la falta de atención a esta problemática provocaría un deterioro en la calidad educativa institucional, ya que la ausencia continuada de políticas inclusivas y la falta de capacitación docente resultaría en prácticas pedagógicas cada vez más obsoletas y desconectadas de las necesidades reales de una población estudiantil diversa. Esto podría desencadenar problemas legales y de acreditación para la institución, considerando que existe una creciente exigencia normativa respecto a la inclusión educativa en la educación superior.

En este sentido, surge la necesidad de llevar a cabo el estudio sobre políticas institucionales inclusivas para personas con discapacidad y la gestión de estrategias en la UNMSM, con el propósito de establecer lineamientos claros y articulados que promuevan una verdadera inclusión educativa.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cómo se relaciona la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad con la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Lima durante el año 2024?

1.2.2. Problemas Específicos

¿De qué manera se relaciona la accesibilidad y adaptabilidad de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad con la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima en el año 2024?

¿En qué medida los recursos y financiación de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad influyen en la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima en el año 2024?

¿De qué manera la formación y sensibilización en torno a la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad impacta en la gestión de estrategias desarrolladas por la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima durante el año 2024?

¿Cómo se relaciona la participación y equidad de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad con la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima en el año 2024?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar la relación de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad con la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM en Lima durante el año 2024.

1.3.2. Objetivos específicos

Explicar de qué manera se relaciona la accesibilidad y adaptabilidad de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad con la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima en el año 2024.

Establecer en qué medida los recursos y financiación para la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima influye en la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad en el año 2024.

Determinar de qué manera la formación y sensibilización en torno a la política institucional para estudiantes con discapacidad impacta en la gestión de estrategias desarrolladas por la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM en Lima durante el año 2024.

Identificar cómo se relaciona la participación y equidad de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad con la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM en Lima en el año 2024.

1.4. Justificación de la investigación

Justificación Social

La presente investigación se fundamenta en el paradigma de derechos humanos establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas (2006), particularmente en su artículo 24 que reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación

y sobre la base de la igualdad de oportunidades, puesto que, la CDPD establece que los Estados Partes deben asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y realizar ajustes razonables en función de las necesidades individuales. En el contexto del Perú el Estado ratificó la CDPD en 2007 asumiendo obligaciones jurídicamente vinculantes para garantizar estos derechos, sin embargo, existe una brecha significativa entre el reconocimiento normativo y la implementación efectiva en las instituciones de educación superior, por lo tanto, la investigación responde a la obligación estatal de monitorear y evaluar el cumplimiento de estos derechos fundamentales, proporcionando evidencia empírica sobre el estado actual de la inclusión educativa e identificando las barreras que impiden su plena realización.

Justificación práctica

La investigación resulta fundamental porque aborda una problemática institucional concreta y urgente relacionada con la ausencia de protocolos sistemáticos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior peruana, por ende, a través de los hallazgos, se podrán generar recomendaciones basadas en evidencia que orienten a los tomadores de decisión de la Facultad de Ciencias Sociales y de la UNMSM en la transformación de la experiencia educativa. Estas recomendaciones incluirán lineamientos para la implementación de ajustes razonables específicos y contextualizados que respondan a las necesidades identificadas, propuestas de protocolos de actuación que eliminen la discrecionalidad en la atención a estudiantes con discapacidad, sugerencias para la optimización de recursos existentes mediante estrategias innovadoras que no dependan exclusivamente de incrementos presupuestarios, y la propuesta de indicadores de seguimiento que permitan evaluar el impacto de futuras intervenciones implementadas por las autoridades institucionales. De esta manera, el estudio proporcionará información sistemática y fundamentada que sirva como insumo técnico para la toma de decisiones institucionales en materia de políticas inclusivas, contribuyendo así a cerrar la brecha entre el marco normativo existente y su aplicación práctica en el contexto universitario.

Justificación teórica

Desde la perspectiva teórica, esta investigación contribuye significativamente al cuerpo de conocimiento existente al abordar tres vacíos críticos identificados en la literatura: la ausencia de marcos teóricos integrativos que articulen las dimensiones

política, pedagógica y organizacional de la inclusión en educación superior latinoamericana, las limitaciones en la comprensión de las paradojas institucionales donde coexisten políticas inclusivas declaradas con prácticas excluyentes sistemáticas, y la insuficiente teorización sobre sistemas adaptativos educativos en contextos de recursos limitados y diversidad cultural.

Justificación metodológica

En cuanto a la justificación metodológica los instrumentos y procedimientos metodológicos desarrollados establecerán procedimientos sistemáticos para el análisis y evaluación de políticas institucionales orientadas a la inclusión de personas con discapacidad, sirviendo como referente para evaluaciones sistemáticas de políticas inclusivas en otras instituciones latinoamericanas, estudios comparativos sobre inclusión en educación superior, investigaciones longitudinales que monitoreen la evolución de las políticas inclusivas, y auditorías institucionales sobre cumplimiento de derechos humanos en educación, bajo ello se estaría garantizando la replicabilidad y transferibilidad del estudio, ampliando su impacto más allá del contexto específico de investigación y contribuyendo al desarrollo de estándares metodológicos más rigurosos en el campo de la investigación en educación inclusiva superior.

1.5. Limitaciones del estudio

El estudio presentó diversas limitaciones que es importante reconocer para una adecuada interpretación de los hallazgos, en primer lugar, se enfrentaron restricciones relacionadas con la disponibilidad y disposición de los participantes para proporcionar información detallada sobre sus experiencias y percepciones, especialmente considerando la sensibilidad del tema y la reticencia de algunos miembros de la comunidad universitaria para abordar abiertamente las deficiencias en materia de inclusión, esta limitación fue mitigada mediante la implementación de protocolos de anonimato estricto y la garantía de confidencialidad en el manejo de la información.

En segundo lugar, el periodo de recolección de datos se vio afectado por el calendario académico institucional y la limitada disponibilidad de tiempo de estudiantes, docentes y personal administrativo durante las semanas de evaluaciones finales y periodos vacacionales, lo que redujo el tamaño inicial proyectado de la muestra de 100 a 88 participantes. Para abordar esta situación, se extendió el periodo

de recolección en tres semanas adicionales y se utilizaron múltiples canales (presencial y virtual) para facilitar la participación.

Una tercera limitación se relacionó con la posible desinformación o desconocimiento de algunos participantes respecto a las políticas institucionales inclusivas existentes, lo que pudo haber influido en sus percepciones y respuestas, esto se mitigó parcialmente mediante la inclusión de preguntas de validación y la revisión documental de fuentes oficiales para contrastar las percepciones con evidencias objetivas. Finalmente, la generalización de resultados a otros contextos institucionales presentó limitaciones inherentes debido a las características específicas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, tales como su estructura organizativa particular, población estudiantil específica y recursos disponibles. Por ello, los hallazgos deben interpretarse considerando estas particularidades contextuales, aunque la documentación detallada de estas características permite cierta transferibilidad analítica a instituciones de educación superior con perfiles similares.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

2.1.1. Relación entre políticas inclusivas y prácticas educativas

Cruz et al. (2023) en su investigación titulada "De las políticas a las prácticas: factores relacionados con el uso de prácticas inclusivas en Portugal" tuvo por objetivo determinar la relación entre las prácticas inclusivas de los docentes y las características personales y profesionales, incluido el género, el nivel de enseñanza, los años de experiencia, los roles desempeñados en la escuela y la percepción de los recursos inclusivos. El diseño metodológico del estudio se desarrolló mediante el enfoque cuantitativo, no experimental, descriptivo, se tuvo una muestra integrada por 924 participantes y se aplicaron cuestionarios. Los resultados reflejaron que el estudio estadístico de regresión identificó tres factores claves que influyen en la variabilidad de las prácticas inclusivas: la disponibilidad percibida de recursos inclusivos, el nivel educativo en el que se enseña y el género del docente. La comparación de promedios reveló un patrón significativo: las calificaciones más elevadas en prácticas inclusivas se observaron en tres grupos específicos: docentes que trabajan en niveles educativos iniciales, profesoras mujeres y educadores que reportaron tener mayor acceso a recursos inclusivos. Se concluye que la evaluación entre disponibilidad de recursos y mejores prácticas inclusivas evidencia la urgencia de garantizar una distribución equitativa de recursos en todas las instituciones educativas, pues esto no solo es una cuestión de política educativa, sino un factor determinante en la calidad de la educación inclusiva que se puede ofrecer.

Orbegoso y Valderrama (2023), en Lima, Perú, realizaron una investigación titulada "Políticas inclusivas y prácticas docentes en instituciones educativas, en pandemia", que tuvo por objetivo analizar cómo las políticas inclusivas se vinculaban con las prácticas docentes. El diseño metodológico del estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y alcance descriptivo-correlacional, con una muestra integrada por 50 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Se aplicaron dos cuestionarios validados para medir ambas variables, y se utilizó el Coeficiente de correlación de rango de Spearman (Rho) como prueba estadística, donde valores cercanos a +1 indican correlación positiva fuerte, valores cercanos a 0 sugieren ausencia de correlación, y valores cercanos a -1

representan correlación negativa fuerte, con un nivel de significancia establecido en $p < 0.05$. Los resultados reflejaron que las políticas inclusivas se vincularon de manera positiva y fuerte con las prácticas docentes ($Rho = 0.835$, $p = 0.000$), lo que indica que a mejores políticas inclusivas implementadas, más efectivas resultan las prácticas pedagógicas de los docentes, además, se destacó la necesidad de mejorar las políticas inclusivas con la intencionalidad de promover un mejor ambiente escolar adaptado al contexto de pandemia. Los autores concluyeron que el éxito de la inclusión educativa depende no solo de la existencia de políticas formales, sino de su capacidad para adaptarse y responder a las necesidades cambiantes del entorno educativo, particularmente en contextos de crisis sanitaria.

Choque y Moran (2022), en Ica, Perú, realizaron una investigación titulada "Políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022", que tuvo por objetivo analizar cómo las políticas inclusivas se vinculaban con la inclusión educativa. El diseño metodológico del estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y alcance descriptivo-correlacional, con una muestra integrada por 50 docentes de educación primaria seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Se aplicaron dos cuestionarios validados para medir ambas variables, utilizando el Coeficiente de correlación de rango de Spearman (Rho) como prueba estadística, donde valores cercanos a +1 indican correlación positiva fuerte, valores cercanos a 0 sugieren ausencia de correlación, y valores cercanos a -1 representan correlación negativa fuerte, con un nivel de significancia establecido en $p < 0.05$. Los resultados reflejaron que el 90% de los docentes considera que las políticas inclusivas implementadas son adecuadas y eficientes, y el 90% considera que la aplicabilidad de la inclusión educativa es eficiente en sus instituciones. Además, se comprobó que las políticas inclusivas se relacionan positivamente y de manera estadísticamente significativa con la inclusión educativa ($p = 0.000$), lo que indica una asociación fuerte entre ambas variables. Los autores concluyeron que el éxito de la inclusión educativa está íntimamente ligado a la calidad y pertinencia de las políticas implementadas, lo que destaca la importancia de mantener un proceso de mejora continua en su diseño y ejecución.

2.1.2. Percepciones y actitudes docentes hacia la educación inclusiva

En relación con las percepciones y actitudes docentes, Rosado et al. (2022), en Extremadura, España, desarrollaron una investigación titulada "La educación inclusiva como herramienta para promover la calidad educativa: la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad", que tuvo por objetivo conocer la realidad de la inclusión en los centros educativos desde el punto de vista del profesorado. El diseño metodológico del estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y alcance descriptivo, con una muestra integrada por 106 docentes de diferentes niveles educativos seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un cuestionario validado tipo Likert para evaluar las percepciones sobre inclusión educativa. Los resultados reflejaron que existe una apreciación favorable por parte del cuerpo docente hacia los principios de inclusión en las instituciones educativas, con particular énfasis en los aspectos relacionados con valores y directrices institucionales. Los docentes que ejercen en centros de educación especial mostraron una visión ligeramente más optimista sobre el nivel de inclusión en sus instituciones, aunque esta diferencia no resultó estadísticamente significativa ($p>0.05$) cuando se comparó con educadores de otros tipos de centros educativos. Los autores concluyeron que la evaluación juega un rol fundamental como herramienta para el desarrollo e implementación de planes orientados a fortalecer y mejorar la atención a la diversidad en el ámbito educativo.

Por su parte, Ianniello et al. (2022), en Italia, llevaron a cabo una investigación titulada "Hacia una educación inclusiva. Un estudio correlacional sobre los valores y actitudes personales de futuros docentes italianos", que tuvo por objetivo analizar cómo los valores personales de docentes en formación se correlacionan con sus actitudes hacia la educación inclusiva. El diseño metodológico del estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y alcance correlacional, con una muestra integrada por 647 estudiantes de pedagogía seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron dos instrumentos validados: el Cuestionario de Valores de Schwartz (Portrait Values Questionnaire) y la Escala de Actitudes hacia la Educación Inclusiva. Los datos fueron analizados mediante análisis estadístico bivariado, que consiste en examinar la relación entre dos variables para determinar si existe asociación estadística entre ellas, utilizando el Coeficiente de correlación de Pearson (r), donde valores entre 0.10-0.29 indican correlación débil, entre 0.30-0.49 correlación moderada, y entre 0.50-1.0

correlación fuerte. Los resultados reflejaron que existe una relación positiva significativa entre los valores de Autotrascendencia (altruismo, benevolencia, universalismo) y las actitudes hacia la educación inclusiva ($r=0.42$, $p<0.01$), así como entre Apertura al Cambio (creatividad, independencia, curiosidad) y dichas actitudes ($r=0.38$, $p<0.01$), ambas correlaciones de magnitud moderada. Esto indica que cuanto más aprueba un docente en formación estos valores, más tiende a favorecer actitudes positivas relacionadas con la educación inclusiva. Los autores concluyeron que los valores personales deberían tenerse en cuenta en los programas de formación docente para mejorar la implementación de políticas de educación inclusiva.

2.1.3. Gestión de estrategias inclusivas y recursos educativos

En cuanto a la gestión de estrategias inclusivas, Oliva (2021), en Lima, Perú, desarrolló una investigación titulada "Políticas de inclusión educativa y su incidencia en la gestión de estrategias efectivas en la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado UGEL 05.SJL.Lima.2020", que tuvo por objetivo analizar cómo se relacionaban las políticas de inclusión con la gestión de estrategias efectivas. El diseño metodológico del estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional, con una muestra integrada por 30 docentes de educación básica regular seleccionados mediante muestreo no probabilístico censal. Se aplicaron dos cuestionarios validados para medir ambas variables, utilizando el Coeficiente de correlación de rango de Spearman (Rho), donde valores cercanos a +1 indican correlación positiva fuerte, valores cercanos a 0 sugieren ausencia de correlación, y valores cercanos a -1 representan correlación negativa fuerte, con un nivel de significancia de $p<0.05$. Los resultados reflejaron que las políticas de inclusión inciden positivamente y de manera estadísticamente significativa sobre la gestión de estrategias efectivas ($Rho=0.543$, $p=0.000$), lo que representa una correlación moderada que indica que mejoras en las políticas inclusivas se asocian con una gestión más efectiva de estrategias pedagógicas. Sin embargo, las políticas fueron calificadas como regulares por el 63.3% de los docentes y la gestión fue calificada como de nivel medio por el 73.3%, evidenciando brechas en la implementación práctica. El autor concluyó que es necesario fortalecer los mecanismos de seguimiento y evaluación para garantizar el óptimo funcionamiento de las políticas inclusivas en el entorno educativo.

Asimismo, Meléndez y Meza (2023), en Lima, Perú, realizaron una investigación titulada "Diseño inclusivo para estudiantes con discapacidad, diversidad funcional, hipoacusia y cognitiva en una institución educativa regular en San Martín de Porres - Lima 2023", que tuvo por objetivo crear el diseño arquitectónico de un centro educativo inclusivo en San Martín de Porres, orientado específicamente a estudiantes con discapacidad auditiva y cognitiva. El diseño metodológico del estudio se desarrolló mediante un enfoque mixto de tipo proyectivo-propositivo, trabajando con análisis cuantitativo de datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDU) sobre educación regular y especial en Lima Metropolitana, complementado con análisis cualitativo de necesidades arquitectónicas inclusivas. Los resultados reflejaron que, dentro de Lima Metropolitana, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 02 presenta la menor cantidad de centros de educación especial (únicamente 3 instituciones), mientras que ocupa el segundo lugar en número de estudiantes matriculados con necesidades educativas especiales (1,245 estudiantes en 2022). En este contexto, el distrito de San Martín de Porres destaca en ambas estadísticas comparadas con otros distritos de la misma UGEL, evidenciando una demanda insatisfecha de infraestructura educativa inclusiva. Los autores concluyeron que la implementación de metodologías pedagógicas apropiadas, junto con el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y diseño arquitectónico accesible, favorece significativamente el aprendizaje de estudiantes con discapacidad auditiva e intelectual, permitiéndoles acceder a una educación más dinámica y efectiva.

2.1.4. Implementación de políticas institucionales en educación superior

En el ámbito de la educación superior, Álvarez et al. (2021), en España, desarrollaron una investigación titulada "Explorando el estado de la diversidad en las políticas y prácticas de las universidades españolas. Un modelo dual asimétrico", que tuvo por objetivo identificar el nivel de institucionalización de la diversidad por parte de las universidades españolas, tanto públicas como privadas. El diseño metodológico del estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y alcance descriptivo-exploratorio, con una muestra integrada por 84 universidades (50 públicas y 34 privadas) que representan el universo de instituciones de educación superior en España. Se aplicó una lista de verificación institucional y un cuestionario

dirigido a responsables de políticas de diversidad, analizando además indicadores de los rankings españoles de productividad universitaria: el Ranking CYD (Fundación Conocimiento y Desarrollo), que evalúa 36 indicadores de rendimiento académico, y el Ranking U-Ranking de la Fundación BBVA, que mide el desempeño en docencia, investigación y transferencia de conocimiento. Los resultados reflejaron que las instituciones de educación superior han alcanzado una implementación moderada en materia de diversidad (puntuación media de 2.8/5.0). Sin embargo, en la mayoría de las áreas evaluadas no se encontró una variación significativa entre los niveles de institucionalización de la diversidad y los indicadores de productividad establecidos en los rankings mencionados ($r < 0.30$, $p > 0.05$). Los autores concluyeron que las universidades en España han desarrollado un sistema dual desequilibrado, concepto que refiere a la coexistencia de dos lógicas institucionales asimétricas: por un lado, predomina un enfoque neoliberal orientado a la productividad, competitividad y rankings internacionales que concentra la mayor parte de recursos y atención institucional; por otro lado, en un segundo plano, se han ido estableciendo ciertas medidas innovadoras destinadas a salvaguardar los intereses de grupos en situación de vulnerabilidad, fundamentándose en principios de equidad y justicia social, aunque estas últimas reciben menor prioridad y recursos.

Finalmente, Bárcenas (2021), en Lima, Perú, llevó a cabo una investigación titulada "Política institucional inclusiva para personas con discapacidad en una universidad de Lima Metropolitana", que tuvo por objetivo conocer el proceso de implementación de la política institucional para personas con discapacidad en una universidad privada. El diseño metodológico del estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, de tipo básico, diseño fenomenológico-hermenéutico y alcance descriptivo-interpretativo. La muestra fue integrada por 7 participantes clave (2 autoridades universitarias, 3 docentes y 2 estudiantes con discapacidad) seleccionados mediante muestreo no probabilístico por criterio, a quienes se aplicaron entrevistas semiestructuradas en profundidad y, además, se realizó la técnica de análisis documental de políticas, reglamentos y actas institucionales. Los resultados reflejaron que ciertas iniciativas inclusivas efectivas se desarrollaron incluso antes de que la política se implementara oficialmente en 2018, estableciendo así una base sólida para su posterior formalización. Además, estas iniciativas surgieron como respuesta tanto a las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad como al marco regulatorio

nacional (Ley N° 29973) e internacional (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - CDPD) en materia de educación inclusiva. El autor concluyó que, desde 2018, la política ha recibido un importante respaldo institucional desde la rectoría. Paralelamente, la Facultad de Derecho ha jugado un papel fundamental en la protección de los derechos de los estudiantes con discapacidad, siendo responsable de elaborar documentos clave como la política institucional, el reglamento de inclusión y el plan de acción de la comisión sobre discapacidad que se encuentra en desarrollo.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Política institucional inclusiva

2.2.1.1. Conceptualización de política institucional inclusiva

Se concibe como un conjunto sistemático y articulado de lineamientos, normas y procedimientos que establecen el marco referencial para garantizar la plena participación y desarrollo de todos los miembros de una comunidad institucional, con especial énfasis en aquellos que presentan diversidad funcional o necesidades específicas, de acuerdo con Guerra et al. (2023) estas políticas representan el compromiso formal de la institución para crear y mantener un entorno educativo equitativo, accesible y respetuoso de la diversidad, abarcando aspectos fundamentales como la adaptación de infraestructura, la implementación de metodologías educativas flexibles, la capacitación del personal y la asignación de recursos necesarios para su efectiva ejecución.

Desde una perspectiva operativa, la política institucional inclusiva según García et al. (2023) se materializa a través de estrategias concretas y protocolos de actuación que promueven la eliminación de barreras físicas, académicas y actitudinales, facilitando así el acceso, permanencia y éxito académico de todos los estudiantes, además, esta política debe estar alineada con marcos normativos nacionales e internacionales sobre educación inclusiva, reflejando un enfoque de derechos humanos y justicia social que reconoce la diversidad como un valor enriquecedor para la comunidad educativa. Así mismo, debe contemplar mecanismos de seguimiento, evaluación y mejora continua que permitan ajustar las estrategias

según las necesidades emergentes y los resultados obtenidos, asegurando su efectividad y sostenibilidad en el tiempo.

2.2.1.2. Importancia de política institucional inclusiva

De acuerdo con Meitani (2023) la importancia radica fundamentalmente en su capacidad para transformar el entorno educativo en un espacio verdaderamente equitativo y accesible para todos. Esta política no solo establece el marco normativo necesario para garantizar los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, sino que también promueve un cambio cultural profundo en la institución, fomentando la sensibilización y el compromiso de toda la comunidad educativa hacia la inclusión. Así mismo, a través de su implementación, se asegura que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollo personal y profesional que sus pares, eliminando las barreras que tradicionalmente han limitado su participación plena en la vida universitaria.

La política institucional inclusiva también juega un papel crucial en la calidad educativa y la excelencia académica de la institución, dado que, como señalaron Peñas y Cárdenas (2020) al establecer directrices claras y procedimientos específicos para la adaptación de metodologías, recursos y servicios, se fortalece la capacidad institucional para responder efectivamente a las diversas necesidades de aprendizaje de su población estudiantil, lo cual no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquece el ambiente educativo para toda la comunidad, promoviendo valores como la empatía, el respeto y la colaboración. Además, una política institucional inclusiva bien implementada contribuye significativamente a la formación de profesionales más conscientes y preparados para desenvolverse en una sociedad cada vez más diversa, potenciando así el impacto social positivo de la institución educativa.

2.2.1.3. Teorías relacionadas a la política institucional inclusiva

La teoría social de la discapacidad desarrollada por Oliver y Barnes, representa un hito fundamental en la comprensión de la diversidad funcional y su relación con el entorno social, puesto que, según Fuentes et al. (2021) esta teoría rompe con el paradigma tradicional del modelo médico-rehabilitador que consideraba la discapacidad como una condición individual que debía ser "curada" o "normalizada".

En su lugar, propone una perspectiva revolucionaria que sitúa las barreras y limitaciones no en las características físicas, sensoriales o cognitivas de las personas, sino en la estructura social y sus instituciones que han sido diseñadas bajo estándares excluyentes. Los autores argumentan que la discapacidad es una construcción social resultante de la interacción entre las características individuales y un entorno que no ha sido pensado para acoger la diversidad humana en todas sus manifestaciones.

Esta teoría ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de políticas institucionales inclusivas, dado que, según Fuentes et al. (2021) al establecer que la responsabilidad del cambio recae en las instituciones y no en los individuos. Bajo este enfoque, las políticas y estrategias institucionales deben orientarse a la transformación del entorno físico, académico y social, eliminando las barreras que limitan la participación plena de las personas con discapacidad. Este cambio de perspectiva ha permitido comprender que la inclusión no se logra mediante la adaptación forzada de las personas a un entorno estandarizado, sino a través de la creación de espacios y sistemas flexibles que reconozcan, respeten y se adapten a la diversidad como una característica inherente y enriquecedora de la experiencia humana.

2.2.1.4. Evaluación de la política institucional inclusiva

De acuerdo con Bárcenas (2021), la política institucional inclusiva se define como un conjunto sistemático y articulado de lineamientos, normas y procedimientos que establecen el marco referencial para garantizar la plena participación y desarrollo de todos los miembros de una comunidad institucional, con especial énfasis en aquellos que presentan diversidad funcional o necesidades específicas. Estas políticas representan el compromiso formal de la institución para crear y mantener un entorno educativo equitativo, accesible y respetuoso de la diversidad, abarcando aspectos fundamentales como la adaptación de infraestructura, la implementación de metodologías educativas flexibles, la capacitación del personal y la asignación de recursos necesarios para su efectiva ejecución. Desde una perspectiva operativa, se materializa a través de estrategias concretas y protocolos de actuación que promueven la eliminación de barreras físicas, académicas y actitudinales, facilitando así el acceso, permanencia y éxito académico de todos los estudiantes, contemplando además mecanismos de seguimiento, evaluación y mejora continua que permitan ajustar las

estrategias según las necesidades emergentes y los resultados obtenidos, asegurando su efectividad y sostenibilidad en el tiempo.

Para evaluar de manera integral la implementación y efectividad de estas políticas institucionales inclusivas, resulta fundamental considerar cuatro dimensiones clave que, en su conjunto, permiten determinar el grado de desarrollo y compromiso institucional con la inclusión educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD], 2006). Estas dimensiones abarcan desde los aspectos físicos y curriculares hasta los componentes económicos, formativos y participativos que caracterizan una verdadera política inclusiva. A continuación, se desarrollan estas cuatro dimensiones fundamentales:

Accesibilidad y adaptabilidad. Según la UNESCO (2020) y la CDPD (2006), esta dimensión se refiere al conjunto de condiciones y medidas que garantizan el acceso, desplazamiento y utilización de los espacios, servicios y recursos educativos por parte de todos los miembros de la comunidad universitaria, independientemente de sus características o necesidades específicas. Como señalan Moriña y Carballo (2018), incluye tanto la adaptación física de infraestructuras (rampas, ascensores, señalización inclusiva, mobiliario adaptado) como la flexibilización de procesos académicos y administrativos (ajustes razonables en evaluaciones, materiales en formatos accesibles, plataformas virtuales inclusivas), asegurando que todos los aspectos de la vida universitaria sean accesibles y adaptables a las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Recursos y financiación. De acuerdo con Lissi et al. (2013) y la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2021), esta dimensión constituye el componente que engloba la planificación, asignación y gestión de los recursos económicos, materiales y humanos necesarios para implementar y mantener las políticas inclusivas en la institución. Implica el establecimiento de partidas presupuestarias específicas destinadas a la inclusión, la adquisición de tecnologías de apoyo (lectores de pantalla, amplificadores de sonido, software especializado), materiales adaptados (textos en braille, documentos en formato accesible) y la contratación de personal especializado (intérpretes de lengua

de señas, tutores de apoyo, asesores en accesibilidad), asegurando la sostenibilidad y efectividad de las iniciativas inclusivas a largo plazo (Barcenas, 2021).

Formación y sensibilización. Siguiendo a Booth y Ainscow (2015) y Echeita y Ainscow (2011), esta dimensión comprende las acciones sistemáticas orientadas a desarrollar competencias, conocimientos y actitudes positivas en toda la comunidad universitaria respecto a la inclusión y la diversidad. Abarca programas de capacitación docente en metodologías inclusivas (diseño universal para el aprendizaje, estrategias de enseñanza diferenciada), talleres de sensibilización para el personal administrativo sobre atención a estudiantes con discapacidad, y actividades de concientización para toda la comunidad educativa (campañas institucionales, jornadas de reflexión, testimonios vivenciales), promoviendo una cultura institucional basada en el respeto y valoración de la diversidad (Moriña, 2017).

Participación y equidad. Conforme plantean Echeita (2013) y la CDPD (2006), esta dimensión se refiere al principio fundamental que garantiza la implicación activa y significativa de todos los miembros de la comunidad universitaria en los procesos académicos, sociales y de toma de decisiones institucionales. Implica la creación de mecanismos y espacios que aseguren la representación y participación efectiva de las personas con discapacidad en órganos de gobierno universitario, comisiones académicas y actividades extracurriculares, promoviendo la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de sus derechos en todos los ámbitos de la vida universitaria (Barcenas, 2021; Lissi et al., 2013).

2.2.2. Gestión de estrategias

2.2.2.1. Conceptualización de gestión de estrategias

De acuerdo con Zarpan (2022) se define como un proceso sistemático y dinámico que comprende la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de acciones específicas orientadas a garantizar la participación plena y efectiva de todos los estudiantes en el ámbito universitario, por lo tanto, este proceso implica la articulación de diversos componentes institucionales, desde la alta dirección hasta las unidades operativas, para desarrollar y ejecutar iniciativas que respondan efectivamente a las necesidades de la población estudiantil con diversidad funcional. Además, la gestión estratégica inclusiva se fundamenta en un análisis comprehensivo

del entorno institucional, identificando barreras existentes y oportunidades de mejora, para luego diseñar e implementar soluciones que promuevan la equidad y la accesibilidad en todos los aspectos de la vida universitaria, incluyendo los procesos académicos, administrativos, sociales y culturales.

En su dimensión operativa, la gestión de estrategias se materializa a través de la implementación coordinada de acciones específicas que abarcan múltiples áreas de intervención, lo cual según Ferreras (2023) incluye la adaptación de infraestructuras y espacios físicos, el desarrollo de metodologías de enseñanza flexibles y accesibles, la capacitación continua del personal docente y administrativo, la asignación eficiente de recursos, y la creación de sistemas de apoyo y acompañamiento estudiantil. La efectividad de esta gestión se sustenta en el establecimiento de mecanismos de monitoreo y evaluación continua que permiten medir el impacto de las estrategias implementadas, identificar áreas de mejora y realizar ajustes oportunos para garantizar el cumplimiento de los objetivos de inclusión; además, la gestión estratégica inclusiva promueve la participación activa y el compromiso de toda la comunidad universitaria, fomentando una cultura institucional que valora y celebra la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo.

2.2.3.2. Importancia de gestión de estrategias

La relevancia radica fundamentalmente en su capacidad para transformar las intenciones y políticas institucionales en acciones concretas y resultados tangibles debido a que, como exponen Mounkoro (2024) esta gestión resulta crucial porque permite operativizar de manera sistemática y efectiva los compromisos institucionales hacia la inclusión, traduciendo los objetivos generales en planes de acción específicos y medibles. A través de una gestión estratégica efectiva, las instituciones pueden identificar y abordar de manera proactiva las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad, asegurando que los recursos institucionales se utilicen de manera eficiente y orientada a resultados.

Además, la gestión de estrategias es esencial para garantizar la sostenibilidad y el impacto a largo plazo de las iniciativas inclusivas, ya que, su importancia se refleja en la capacidad para coordinar esfuerzos entre diferentes áreas y niveles institucionales, evitando la duplicación de recursos y asegurando una respuesta

coherente y articulada a las necesidades de la comunidad estudiantil; por lo tanto, como exponen Rivera y Calderero (2021) esta gestión también facilita el seguimiento y evaluación continua de las acciones implementadas, permitiendo realizar ajustes oportunos y mejoras basadas en evidencia. En el contexto actual de la educación superior, donde la inclusión se ha convertido en un indicador clave de calidad educativa, una gestión estratégica efectiva no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también fortalece la posición institucional en términos de excelencia académica y responsabilidad social.

En consecuencia, la adecuada gestión de estrategias contribuye significativamente al desarrollo de una cultura institucional inclusiva, promoviendo la participación y el compromiso de todos los miembros de la comunidad universitaria en la construcción de un entorno educativo equitativo y accesible. Así mismo, esta gestión no solo impacta en el presente inmediato de la institución, sino que sienta las bases para un cambio sostenible y transformador en la manera en que las universidades abordan la diversidad y la inclusión educativa.

2.2.2.3. Teorías relacionadas de gestión de estrategias

La teoría del cambio organizacional de Lewin proporciona un marco conceptual esencial para comprender y gestionar los procesos de transformación necesarios en la implementación de estrategias inclusivas en instituciones educativas, en palabras de Salinas (2024) el modelo de tres etapas comienza con el "descongelamiento", fase crucial donde se prepara a la organización para el cambio, identificando y cuestionando las prácticas y creencias existentes que pueden obstaculizar la inclusión efectiva. Durante esta etapa, se trabaja en crear conciencia sobre la necesidad del cambio, generando un sentido de urgencia y disposición en la comunidad universitaria para adoptar nuevas perspectivas y prácticas inclusivas. La segunda etapa, el "cambio", implica la implementación activa de nuevas políticas, procedimientos y prácticas inclusivas, donde se modifican estructuras, se desarrollan nuevas competencias y se establecen nuevos patrones de comportamiento organizacional. Finalmente, el "recongelamiento" busca estabilizar y consolidar los cambios implementados, integrándolos en la cultura institucional y asegurando su sostenibilidad a largo plazo.

Por su parte, la teoría de sistemas de Bertalanffy ofrece una perspectiva complementaria y fundamental para la gestión de estrategias inclusivas, al considerar a la institución educativa como un sistema complejo donde todos los elementos están interrelacionados y se influyen mutuamente, dado que, según Bonilla et al. (2024) esta visión holística permite comprender cómo las diferentes componentes de la gestión estratégica (políticas, recursos, procesos, personas) deben trabajar de manera coordinada y armónica para lograr objetivos inclusivos efectivos. La teoría enfatiza que cualquier cambio en una parte del sistema afecta al conjunto, lo que implica que las estrategias inclusivas deben planificarse y ejecutarse considerando su impacto en todos los niveles y áreas de la institución. Esta perspectiva sistémica resulta particularmente valiosa para desarrollar intervenciones comprehensivas que aborden las múltiples dimensiones de la inclusión educativa, desde los aspectos académicos y pedagógicos hasta los administrativos y sociales, reconociendo la naturaleza interdependiente de estos elementos en la construcción de un entorno educativo verdaderamente inclusivo.

2.2.2.4. Evaluación de gestión de estrategias

Cinowiz y Del Valle (2019) explican que esta no se limita a acciones aisladas o superficiales, sino que comprende un entramado complejo y sistemático de procesos interrelacionados, además, los sostienen que la gestión estratégica debe abordar múltiples dimensiones de la experiencia universitaria, incluyendo aspectos académicos, sociales, culturales y administrativos, todos ellos orientados hacia un objetivo común: la construcción de un entorno educativo genuinamente inclusivo, lo cual destaca la importancia de la planificación deliberada y la ejecución coordinada de acciones, donde cada decisión y proceso debe estar alineado con el propósito de eliminar barreras y crear oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

Capacitación y sensibilización. Se refiere al conjunto de acciones sistemáticas y planificadas orientadas a desarrollar competencias, conocimientos y actitudes positivas en la comunidad universitaria respecto a la inclusión y la atención a la diversidad. Este componente incluye programas de formación continua para docentes en metodologías inclusivas, talleres de concientización para el personal administrativo, y actividades de sensibilización para toda la comunidad educativa, buscando promover

una cultura institucional que valore y respete la diversidad como elemento enriquecedor del proceso educativo.

Adecuación curricular y pedagógica. Es el proceso sistemático de adaptación y flexibilización de los elementos del currículo y las prácticas pedagógicas para responder efectivamente a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Implica la modificación de contenidos, metodologías, recursos didácticos y sistemas de evaluación, asegurando que sean accesibles y significativos para todos los estudiantes, sin comprometer los estándares académicos de calidad. Esta adecuación busca eliminar barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizar oportunidades equitativas de desarrollo académico.

Colaboración y vinculación. Constituye el establecimiento de redes y alianzas estratégicas tanto internas como externas para fortalecer las iniciativas inclusivas de la institución. A nivel interno, implica la coordinación efectiva entre diferentes departamentos y unidades académicas para asegurar una respuesta coherente y articulada a las necesidades de inclusión. En el ámbito externo, comprende la creación de vínculos con otras instituciones educativas, organizaciones especializadas, entidades gubernamentales y la comunidad en general, para compartir experiencias, recursos y buenas prácticas en materia de inclusión educativa.

2.2.3. Marco legal

2.2.3.1.. Normativa Internacional

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006)

El marco legal que sustenta las políticas institucionales inclusivas para estudiantes con discapacidad en la educación superior se estructura en un sistema normativo multinivel que abarca instrumentos internacionales, regionales y nacionales. Este conjunto de normas establece obligaciones jurídicas vinculantes para los Estados y sus instituciones educativas, configurando los estándares mínimos que deben garantizarse para el ejercicio pleno del derecho a la educación inclusiva. A continuación, se desarrollan los principales instrumentos normativos organizados según su ámbito de aplicación y su relevancia para el presente estudio.

2.2.3.1. Normativa Internacional

El marco normativo internacional en materia de inclusión educativa para personas con discapacidad se ha consolidado progresivamente a través de declaraciones, convenciones y agendas globales que establecen principios rectores y compromisos vinculantes para los Estados signatarios. Estos instrumentos configuran el estándar internacional de derechos humanos aplicable a la educación inclusiva, reconociendo la educación como derecho humano fundamental y estableciendo obligaciones específicas para garantizar su ejercicio sin discriminación. Los principales instrumentos internacionales que conforman este marco son los siguientes:

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006)

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) representa el marco jurídico internacional más importante en materia de inclusión educativa. En el artículo 24 se establece el derecho a la educación inclusiva, obligando a los Estados Partes a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida, realizar ajustes razonables en función de las necesidades individuales, y proporcionar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

Declaración mundial sobre educación para todos (Jomtien, 1990)

Establece el compromiso de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, reconociendo que las personas con discapacidad requieren atención especial para garantizar la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990).

Marco de acción de Dakar (UNESCO, 2000)

Reafirma la visión de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En el mismo se establecen seis objetivos específicos, incluyendo la eliminación de las disparidades entre los géneros y el mejoramiento de todos los aspectos cualitativos de

la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables (UNESCO, 2000).

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015)

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) busca "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", estableciendo como meta específica eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad (ONU, 2015).

Vinculación con la investigación: Este marco normativo internacional fundamenta la obligación jurídica de las instituciones de educación superior peruanas, incluida la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), de implementar políticas institucionales inclusivas efectivas. La CDPD, ratificada por el Perú mediante Resolución Legislativa N° 29127 en 2007, establece el estándar internacional mínimo que debe cumplirse en materia de accesibilidad, adaptabilidad, recursos, formación y participación equitativa. Por tanto, la presente investigación se inscribe en el marco de verificación del cumplimiento de estos compromisos internacionales a nivel institucional, evaluando en qué medida las políticas y estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM se alinean con los estándares establecidos en estos instrumentos, particularmente respecto al derecho a los ajustes razonables, la accesibilidad universal y la educación inclusiva de calidad consagrados en el artículo 24 de la CDPD.

2.2.3.2. Normativa regional

El marco normativo regional para América Latina y el Caribe complementa y contextualiza los compromisos internacionales, adaptándolos a las particularidades socioeconómicas, culturales y educativas de la región. Estos instrumentos reconocen los desafíos específicos que enfrentan los países latinoamericanos en materia de inclusión educativa, estableciendo prioridades y estrategias regionales para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos. Los principales instrumentos regionales que orientan las políticas inclusivas en educación superior son:

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999)

Establece el compromiso de los Estados americanos de adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1999).

Marco de Acción Regional "Educación 2030" para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2017)

Adapta la Agenda 2030 al contexto regional, estableciendo prioridades específicas para América Latina y el Caribe en materia de educación inclusiva, con énfasis en la atención a poblaciones vulnerables y la eliminación de barreras para el acceso y permanencia en el sistema educativo (UNESCO, 2017).

Vinculación con la investigación: La normativa regional proporciona el contexto latinoamericano específico en el cual se desarrolla la presente investigación, reconociendo que las instituciones de educación superior en la región, como la UNMSM, enfrentan desafíos particulares relacionados con limitaciones presupuestarias, brechas en infraestructura y necesidades de capacitación docente. La Convención Interamericana de 1999, ratificada por el Perú, establece obligaciones específicas de no discriminación que se traducen en la necesidad de implementar políticas institucionales que eliminen barreras y garanticen la plena integración de estudiantes con discapacidad. Asimismo, el Marco de Acción Regional "Educación 2030" proporciona lineamientos estratégicos aplicables a la gestión de estrategias inclusivas, enfatizando la importancia de abordar la equidad y la calidad educativa simultáneamente. Por ello, este estudio evalúa cómo la Facultad de Ciencias Sociales responde a estos mandatos regionales en su contexto institucional específico.

2.2.3.3. Normativa nacional del Perú

El ordenamiento jurídico peruano ha desarrollado un marco normativo comprehensivo que operacionaliza los compromisos internacionales y regionales en materia de inclusión educativa, estableciendo derechos, obligaciones y mecanismos

específicos aplicables a todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior universitaria. Este marco normativo nacional configura el fundamento jurídico directo y vinculante para las instituciones de educación superior peruanas. Las principales normas nacionales que regulan la inclusión educativa de personas con discapacidad son:

Constitución Política del Perú (1993)

El artículo 14 establece que la educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte, preparando para la vida y el trabajo y fomentando la solidaridad. A su vez, el artículo 7 reconoce el derecho de toda persona a la protección de su salud, la del medio familiar y la de la comunidad, incluyendo a las personas con discapacidad (Congreso Constituyente Democrático, 1993).

Ley General de Educación N° 28044 (2003)

Establece en su artículo 8 los principios de la educación peruana, incluyendo la inclusión como principio fundamental que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables. Además, el artículo 36 define la Educación Básica Especial como modalidad que atiende a personas con necesidades educativas especiales (Congreso de la República del Perú, 2003).

Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973 (2012)

Establece el marco legal para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad. El Capítulo VI está dedicado específicamente al derecho a la educación, estableciendo que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que desarrolle sus potencialidades y habilidades (Congreso de la República del Perú, 2012).

Reglamento de la Ley General de la Persona con Discapacidad, Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP (2014)

Desarrolla los procedimientos y mecanismos para la implementación de la Ley N° 29973, estableciendo disposiciones específicas sobre ajustes razonables, accesibilidad en el entorno educativo y procedimientos para la atención educativa de personas con discapacidad (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2014).

Ley Universitaria N° 30220 (2014)

El artículo 60 establece que las universidades deben constituir centros de producción de bienes y servicios, centros de transferencia tecnológica, incubadoras de empresas, entre otros. De igual forma, el artículo 97 menciona el bienestar universitario, incluyendo servicios de asistencia social, médica y psicológica, que debe considerar las necesidades especiales de estudiantes con discapacidad (Congreso de la República del Perú, 2014).

Vinculación con la investigación: El marco normativo nacional constituye el fundamento jurídico directo y vinculante para la presente investigación, estableciendo obligaciones específicas y exigibles para la UNMSM como institución pública de educación superior. La Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973 y su reglamento establecen mandatos concretos sobre accesibilidad, ajustes razonables y educación inclusiva de calidad que deben implementarse institucionalmente. Por su parte, la Ley Universitaria N° 30220, en su artículo 97, obliga a las universidades a considerar las necesidades especiales de estudiantes con discapacidad en sus servicios de bienestar universitario. Esta investigación evalúa precisamente el grado de cumplimiento de estas obligaciones legales por parte de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, analizando cómo las políticas institucionales inclusivas y la gestión de estrategias responden a los mandatos normativos vigentes, identificando brechas entre el marco legal prescriptivo y la implementación práctica efectiva.

2.2.3.4. Normativa Específica del Sector Educación

Complementando el marco normativo general, el sector educación peruano ha desarrollado normativa específica que operacionaliza las disposiciones legales en políticas, programas y lineamientos técnico-pedagógicos aplicables a las instituciones educativas. Estos instrumentos normativos establecen criterios, procedimientos y estándares concretos para la implementación de la educación inclusiva en todos los

niveles del sistema educativo. Las principales normas del sector educación relevantes para la inclusión en educación superior son:

Decreto Supremo N° 011-2012-ED - Reglamento de la Ley General de Educación

Establece las disposiciones reglamentarias de la Ley General de Educación, incluyendo aspectos específicos sobre educación inclusiva, servicios educativos especializados y criterios para la organización de la Educación Básica Especial (Ministerio de Educación [MINEDU], 2012).

Resolución Viceministerial N° 104-2020-MINEDU - Disposiciones para la prestación del servicio educativo en instituciones educativas públicas y privadas en el marco de la emergencia sanitaria

Incluye disposiciones específicas para la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales durante la emergencia sanitaria, estableciendo criterios para la adaptación de metodologías y recursos educativos (MINEDU, 2020).

Vinculación con la investigación: Esta normativa sectorial del Ministerio de Educación proporciona lineamientos técnico-pedagógicos específicos que orientan la implementación práctica de las políticas inclusivas en las instituciones educativas peruanas, incluidas las universidades. Aunque gran parte de esta normativa está orientada principalmente a la educación básica, establece principios y criterios aplicables también a la educación superior, particularmente en lo referente a ajustes razonables, adaptaciones curriculares y metodológicas, y servicios de apoyo educativo. La Resolución Viceministerial N° 104-2020-MINEDU, emitida durante la pandemia de COVID-19, resulta especialmente relevante para comprender el contexto en el cual se desarrolló parte del periodo de análisis de esta investigación (2024), evidenciando cómo situaciones excepcionales pueden profundizar las brechas de inclusión existentes. Este marco normativo sectorial permite evaluar si las estrategias de gestión implementadas por la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM se alinean con los lineamientos técnicos establecidos por la autoridad educativa nacional.

Este marco normativo multinivel establece obligaciones claras y progresivas para las instituciones de educación superior en materia de inclusión educativa:

implementar ajustes razonables que garanticen el acceso, permanencia y culminación exitosa de los estudios; desarrollar políticas institucionales específicas que operacionalicen los principios normativos; establecer mecanismos de seguimiento y evaluación del cumplimiento de las disposiciones inclusivas; capacitar al personal docente y administrativo en temas de inclusión y diversidad; y garantizar la accesibilidad física, académica y digital de todos los servicios educativos. La convergencia de estos instrumentos normativos configura un marco jurídico robusto que sustenta la necesidad y relevancia de la presente investigación, orientada a evaluar el estado actual de las políticas institucionales inclusivas para estudiantes con discapacidad y su relación con la gestión de estrategias en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM. En este sentido, el estudio no solo se enmarca en exigencias académicas, sino que responde a mandatos jurídicos vinculantes que obligan a las instituciones universitarias públicas a garantizar una educación superior verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad, contribuyendo así a cerrar la brecha entre el marco normativo prescriptivo y su implementación efectiva en el contexto institucional específico.

2.3. Definición de términos básicos

Accesibilidad y adaptabilidad. Conjunto de condiciones y medidas institucionales que garantizan el acceso físico, académico y digital de los estudiantes con discapacidad a todos los espacios, servicios y recursos educativos, así como la flexibilización de procesos curriculares y pedagógicos para responder a sus necesidades específicas (Moriña & Carballo, 2018; UNESCO, 2020).

Barreras. Factores del contexto que limitan o impiden la participación plena y efectiva de estudiantes con discapacidad en el entorno educativo. Se clasifican en barreras físicas (arquitectónicas y de infraestructura), académicas (curriculares y metodológicas) y actitudinales (prejuicios, estereotipos y discriminación) (Booth & Ainscow, 2015).

Capacitación y sensibilización. Conjunto de acciones formativas sistemáticas dirigidas a desarrollar competencias profesionales y actitudes inclusivas en el personal docente y administrativo, incluyendo programas de desarrollo profesional en

metodologías inclusivas, talleres sobre marco normativo y derechos, y jornadas de sensibilización sobre diversidad funcional (Echeita & Ainscow, 2011).

Colaboración y vinculación. Establecimiento de redes de cooperación y trabajo articulado entre la institución educativa y diversos actores internos (departamentos académicos, servicios estudiantiles) y externos (familias, organizaciones especializadas, entidades gubernamentales) relevantes para fortalecer la implementación de estrategias inclusivas (UNESCO, 2020).

Discapacidad. Resultado de la interacción entre las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y diversas barreras que pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, adoptando el modelo social de la discapacidad establecido en la CDPD (ONU, 2006).

Educación inclusiva. Sistema educativo que reconoce y valora la diversidad del alumnado, identificando y eliminando barreras para el aprendizaje y la participación, y proporcionando los apoyos necesarios para garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad (UNESCO, 2020).

Participación y equidad. Principio fundamental que garantiza la implicación activa y significativa de todos los miembros de la comunidad universitaria, especialmente estudiantes con discapacidad, en los procesos académicos, sociales y de toma de decisiones institucionales, promoviendo igualdad de oportunidades y reconocimiento de derechos (CDPD, 2006).

Política institucional inclusiva. Conjunto sistemático y articulado de lineamientos, normas y procedimientos institucionales que establecen el marco referencial para garantizar la plena participación y desarrollo de estudiantes con discapacidad, abarcando aspectos de accesibilidad, recursos, formación y participación (Bárcenas, 2021).

Recursos y financiación. Componente de la política inclusiva que engloba la planificación, asignación y gestión de recursos económicos, materiales y humanos necesarios para implementar y mantener las políticas inclusivas, incluyendo partidas

presupuestarias específicas, adquisición de tecnologías de apoyo y contratación de personal especializado (Agencia Europea, 2021).

CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis general

H1: Existe relación significativa entre la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Lima durante el año 2024.

H0: No existe relación significativa entre la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima durante el año 2024.

3.2. Hipótesis específicas

He1: Existe relación significativa entre la accesibilidad y adaptabilidad de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima en el año 2024.

He2: Existe relación significativa entre los recursos y financiación de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima en el año 2024.

He3: Existe relación significativa entre la formación y sensibilización de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima durante el año 2024.

He4: Existe relación significativa entre la participación y equidad de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM de Lima en el año 2024.

3.3. Identificación de variables

Variable independiente: Política institucional inclusiva

Variable dependiente: Gestión de estrategias

3.4. Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Política institucional inclusiva	De acuerdo con Barcenás (2021) se refiere al conjunto de objetivos, decisiones y acciones diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa para garantizar la igualdad de oportunidades y la plena participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida universitaria.	La política institucional inclusiva para personas con discapacidad se medirá a través de cuatro dimensiones principales a través de un cuestionario	Accesibilidad y adaptabilidad	Adecuación de infraestructura física Adaptación de espacios formativos Accesibilidad de los procesos educativos. Implementación de tecnologías de apoyo Diseño universal de los servicios académicos y administrativos.	Ordinal
			Recursos y financiación	Asignación de presupuesto Disponibilidad de recursos Asignación de atención personal especializada	
			Formación y sensibilización	Capacitación docente para la educación inclusiva Sensibilización de estudiantes y personal administrativo. Programas de formación en diseño universal del aprendizaje. Promoción de una cultura institucional inclusiva Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad	
			Participación y equidad	Promoción de la participación plena de las personas con discapacidad Creación de contextos de equidad en la vida universitaria	

				Implementación de mecanismos de apoyo y acompañamiento. Fomento de la representación de personas con discapacidad en órganos de gobierno. Generación de oportunidades de desarrollo académico y profesional equitativo	
Gestión de estrategias	Cinowiz y Del Valle (2019) se refiere al conjunto de acciones, procesos y decisiones planificadas y ejecutadas por las instituciones de educación superior para promover y garantizar la participación plena y efectiva de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, en todos los aspectos de la vida universitaria.	La gestión de estrategias de inclusión se medirá a través de tres dimensiones principales mediante un cuestionario	Capacitación y sensibilización	Formación docente en educación inclusiva Sensibilización de la comunidad universitaria Desarrollo de competencias para atender la diversidad Promoción de una cultura institucional inclusiva	Ordinal
			Adecuación curricular y pedagógica	Diversificación de metodologías de enseñanza-aprendizaje Adaptación de recursos y materiales educativos. Evaluación formativa	
			Colaboración y vinculación	Establecimiento de redes de apoyo interinstitucionales Participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones Alianzas con organizaciones especializadas en inclusión Intercambio de buenas prácticas con otras instituciones educativas Vinculación con el sector productivo para promover la inclusión laboral	

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1 Tipo y diseño de investigación

El presente estudio adoptó un tipo de investigación aplicada. De acuerdo con Ñaupas et al. (2018), este tipo de investigación se caracteriza por su orientación hacia la resolución de problemas prácticos específicos, utilizando los conocimientos científicos existentes para generar soluciones concretas que mejoren situaciones reales. En este sentido, el propósito fundamental de esta investigación consistió en aplicar y transformar el conocimiento teórico sobre inclusión educativa en estrategias operativas y lineamientos específicos que contribuyan al fortalecimiento de las políticas institucionales inclusivas para estudiantes con discapacidad en la educación superior, aportando así a la comprensión de problemáticas institucionales concretas y al mejoramiento potencial de la experiencia educativa de este colectivo estudiantil. Además, el desarrollo de esta investigación siguió un enfoque cuantitativo que, como expresaron Hernández y Mendoza (2018), utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Por lo tanto, este enfoque permitió la cuantificación de las variables de estudio y el análisis objetivo de los resultados mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales.

Respecto al nivel, el estudio se estructuró en un nivel correlacional que, de acuerdo con Arias y Covinos (2021), tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular, sin pretender establecer relaciones de causalidad. En este sentido, bajo este nivel se analizó y cuantificó la vinculación entre la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, determinando la dirección y magnitud de dicha relación mediante el Coeficiente de correlación de Spearman. Respecto al diseño, se empleó un diseño no experimental de corte transversal que, según Quezada (2020), se caracteriza porque el investigador no manipula deliberadamente las variables independientes para observar su efecto sobre otras variables, sino que observa los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural para posteriormente analizarlos. Asimismo, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) especifican que el diseño transversal recolecta datos en un solo momento y tiempo único, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Por

ende, en esta investigación se observaron y midieron las variables de estudio tal como se manifestaban en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM durante el año 2024, sin intervención ni manipulación experimental, recolectando los datos en un único periodo temporal mediante la aplicación de cuestionarios a la muestra seleccionada.

4.2. Población y muestra

4.2.1. Población

Ñaupas et al. (2018) definen la población como el conjunto de todos los elementos que forman parte del espacio territorial al que pertenece el problema de investigación y poseen características mucho más concretas que el universo. En este contexto, la población seleccionada representó a 376 de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM sobre los cuales se pretendió generalizar los resultados de la investigación. En este contexto, la presente investigación considerará los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en el semestre académico vigente al momento de la investigación.
- Se consideraron participantes de ambos géneros, sin distinción.
- Se incluyeron estudiantes que hayan firmado el consentimiento informado para participar en la investigación.
- Se consideraron estudiantes que no estén participando simultáneamente en otra investigación similar.

Criterios de exclusión:

- Se excluyeron a los estudiantes que estén participando en otra investigación similar durante el período de estudio.
- No se consideraron los estudiantes que presenten alguna condición que les impida completar los instrumentos de recolección de datos de manera autónoma.

- Se excluyeron a estudiantes que desistan de ser parte del estudio en cualquier etapa.

4.2.2. Muestra

Hernández y Mendoza (2018) señalan que la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que debe ser representativo de dicha población para que los resultados puedan generalizarse. En este estudio, la muestra estuvo conformada por 88 estudiantes, lo que permitirá obtener datos manejables y significativos para el análisis.

4.2.3. Muestreo

La elección de 88 participantes se justificó por tratarse de un muestreo por conveniencia, donde se consideraron factores como la disponibilidad de los estudiantes, la accesibilidad para la aplicación de instrumentos y las limitaciones de tiempo y recursos propias de la investigación. Para reducir el sesgo inherente a este tipo de muestreo se implementaron estrategias específicas que garantizaran una mayor representatividad de la muestra se incluyeron estudiantes de diferentes escuelas académicas para capturar diversas perspectivas y experiencias dentro de la institución, se diversificó la recolección de datos en diferentes horarios y modalidades (presencial y virtual) para incluir estudiantes con distintas disponibilidades y adicionalmente se establecieron criterios de inclusión claros que requerían que los participantes tuvieran al menos un semestre de permanencia en la institución para asegurar conocimiento suficiente sobre las políticas y prácticas institucionales.

4.3. Técnicas de recolección de datos

4.3.1. Técnica

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta. Ñaupas et al. (2018) describen esta técnica como un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas. Esta técnica facilitó la obtención de datos cuantitativos sobre las variables de estudio.

4.3.2. Instrumento

Como instrumento de recolección de datos se empleó el cuestionario. Hernández y Mendoza (2018) definen el cuestionario como un conjunto de preguntas

respecto de una o más variables a medir. Se ha decidido emplear este instrumento porque permitió la recopilación sistemática y estructurada de información, facilitando su posterior análisis estadístico en concordancia con el enfoque cuantitativo de la investigación.

El primer cuestionario para medir la política institucional inclusiva estuvo compuesto por 18 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: accesibilidad y adaptabilidad con 5 ítems del 1 al 5, recursos y financiación con 3 ítems del 6 al 8, formación y sensibilización con 5 ítems del 9 al 13, y participación y equidad con 5 ítems del 14 al 18. El segundo cuestionario para evaluar la gestión de estrategias contuvo 12 ítems organizados en tres dimensiones: estrategias de formación y sensibilización con 4 ítems del 1 al 4, estrategias pedagógicas inclusivas con 3 ítems del 5 al 7, y estrategias de vinculación y alianzas con 5 ítems del 8 al 12. Ambos instrumentos utilizan una escala Likert de 5 puntos donde 1 corresponde a "Totalmente en desacuerdo", 2 a "En desacuerdo", 3 a "Indistinto", 4 a "De acuerdo" y 5 a "Totalmente de acuerdo", estableciendo rangos de puntuación de 18 a 90 puntos para el primer cuestionario y de 12 a 60 puntos para el segundo, con tiempos de aplicación aproximados de 15-20 minutos y 10-15 minutos respectivamente.

4.3.3. Validación del instrumento

Los cuestionarios fueron sometidos a validación por juicio de expertos, siendo evaluado por la Mg. Esther Judit Vidal Cordova, Trabajadora Social con amplia experiencia en el área y, la validación se realizó mediante una matriz estandarizada que evaluó tres criterios en escala de 1 a 5: pertinencia, coherencia y claridad. La experta otorgó calificaciones entre 4 y 5 en todos los criterios evaluados, obteniendo puntajes promedio entre 13 y 15 puntos por ítem, lo que representa una validez del 87- 100%, el promedio general de validación fue de 4.00/5.00, indicando que el cuestionario presenta excelente validez de contenido y es apropiado para su aplicación en estudiantes de pregrado matriculados en el semestre académico vigente.

4.4. Análisis e interpretación de datos

El proceso de análisis e interpretación de datos inició con una solicitud formal dirigida a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, específicamente a la Facultad de Ciencias Sociales y a las escuelas profesionales correspondientes, para obtener los permisos institucionales necesarios para la

aplicación de los instrumentos, posteriormente, se estableció contacto con los participantes potenciales del estudio (docentes, personal administrativo y estudiantes con discapacidad), a quienes se les explicó detalladamente el propósito de la investigación, los procedimientos a seguir, la confidencialidad de la información y sus derechos como participantes. Se procedió a solicitar la firma del consentimiento informado ver Anexo N°3 asegurando su comprensión y aceptación voluntaria antes de cualquier recolección de datos, una vez obtenido el consentimiento, se proporcionaron instrucciones claras sobre cómo responder a los cuestionarios, los cuales fueron administrados mediante la plataforma Google Forms, permitiendo flexibilidad en los tiempos de respuesta y garantizando el anonimato de los participantes.

Una vez recolectados los datos, se llevó a cabo una revisión minuciosa de los 88 cuestionarios completados para verificar su correcta cumplimentación y detectar posibles valores atípicos o inconsistencias. Los datos fueron transferidos a una base de datos en Microsoft Excel 2019, organizándolos de acuerdo con las variables, dimensiones e indicadores establecidos en la operacionalización del estudio. Se elaboraron tablas de frecuencia para obtener una visión general de la distribución de las respuestas y caracterizar la muestra, para el análisis estadístico inferencial, se utilizó el software SPSS versión 26.0. El primer paso consistió en realizar una prueba de normalidad, específicamente la prueba de Kolmogorov-Smirnov, adecuada para muestras superiores a 50 unidades, la misma determina si los datos provienen de una distribución normal mediante la comparación de la distribución acumulada observada con la distribución normal teórica; se empleó un nivel de significancia de $\alpha=0.05$, donde si $p\text{-valor} > 0.05$ se acepta la hipótesis de normalidad (distribución normal), y si $p\text{-valor} \leq 0.05$ se rechaza dicha hipótesis (distribución no normal), además, los resultados de la prueba indicaron que los datos no presentaban una distribución normal ($p<0.05$), por lo que se determinó utilizar estadística no paramétrica para el análisis correlacional.

Se aplicó el coeficiente de correlación de rango de Spearman (Rho), estadístico no paramétrico que mide la intensidad y dirección de la asociación entre dos variables medidas en escala ordinal, este coeficiente varía entre -1 y +1, donde: valores entre 0.00-0.19 indican correlación muy baja o nula; entre 0.20-0.39 correlación baja; entre 0.40-0.59 correlación moderada; entre 0.60-0.79 correlación alta; y entre 0.80-1.00

correlación muy alta o perfecta, por otro lado, el signo indica la dirección: positivo (+) cuando ambas variables aumentan juntas, y negativo (-) cuando una aumenta mientras la otra disminuye, así mismo, la significancia estadística se estableció en $p < 0.05$, valor por debajo del cual se considera que la correlación encontrada es estadísticamente significativa y no se debe al azar; a partir de este análisis, se generaron tablas estadísticas para comprobar las hipótesis general y específicas planteadas en el estudio, determinando la existencia, dirección y magnitud de las relaciones entre la política institucional inclusiva (y sus dimensiones) con la gestión de estrategias. Finalmente, se procedió a la redacción del informe final, donde se presentaron los resultados obtenidos mediante tablas estadísticas descriptivas e inferenciales, se interpretaron los hallazgos a la luz del marco teórico desarrollado, y se discutieron las implicaciones prácticas de los mismos en el contexto de las políticas inclusivas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos

El presente capítulo tiene como propósito exponer, analizar e interpretar los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos a la muestra de estudio, el mismo se estructura en dos secciones principales: primero, el análisis descriptivo de las características demográficas de los participantes y de las variables de investigación (política institucional inclusiva y gestión de estrategias), presentando la distribución de frecuencias y porcentajes que permiten caracterizar la percepción de la comunidad universitaria sobre estas dimensiones; segundo, el análisis inferencial mediante pruebas estadísticas no paramétricas (Coeficiente de correlación de Spearman) que permiten contrastar las hipótesis planteadas y determinar la existencia, dirección y magnitud de las relaciones entre las variables estudiadas. Los resultados se presentan en tablas estadísticas acompañadas de interpretaciones analíticas que vinculan los hallazgos con el marco teórico desarrollado y con las implicaciones prácticas para la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM. Finalmente, se incluye una sección de discusión donde se contrastan estos resultados con los antecedentes de investigación revisados, identificando convergencias, divergencias y contribuciones originales del presente estudio.

5.2.1. Análisis descriptivo

El análisis descriptivo presenta la caracterización de los 88 participantes que conformaron la muestra de estudio provenientes de las cinco escuelas profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM: Trabajo Social (n=25, 28.4%), Historia (n=17, 19.3%), Sociología (n=17, 19.3%), Arqueología (n=17, 19.3%) y Antropología (n=12, 13.6%), además, la caracterización demográfica consideró variables relevantes para comprender el perfil de los participantes: edad, identidad de género, tiempo de permanencia en la institución y formación previa en inclusión y atención a la diversidad funcional. Posteriormente, se presentan los resultados descriptivos de las variables centrales del estudio: política institucional inclusiva (con sus cuatro dimensiones: accesibilidad y adaptabilidad, recursos y financiación, formación y sensibilización, y participación y equidad) y gestión de estrategias (con sus tres dimensiones: capacitación y sensibilización, adecuación curricular y

pedagógica, y colaboración y vinculación). Es importante señalar que los resultados no mostraron diferencias significativas por escuela profesional, evidenciándose patrones homogéneos de percepción sobre las políticas inclusivas y la gestión estratégica en toda la Facultad, lo que sugiere que las problemáticas identificadas son de carácter institucional transversal y no específicas de determinadas escuelas.

Tabla 1

Análisis descriptivo: edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
17	0	0.0%
18	0	0.0%
19	0	0.0%
20	14	15.9%
21	15	17.0%
22	18	20.5%
23	13	14.8%
24	12	13.6%
25	11	12.5%
26	3	3.4%
28	1	1.1%
30	1	1.1%
	88	100.0%

Los resultados de la tabla 1 revelan que la muestra presenta una concentración etaria característica de estudiantes universitarios de pregrado, con el 85.2% de los participantes ubicados entre los 20 y 25 años. La edad modal corresponde a 22 años (20.5%), seguida por 21 años (17.0%) y 20 años (15.9%), lo que indica que la mayoría se encuentra cursando entre el tercer y quinto año de estudios universitarios, en este sentido, los participantes cuentan con suficiente experiencia institucional para evaluar críticamente las políticas inclusivas y la gestión de estrategias de la Facultad, habiendo transitado diversos espacios académicos y administrativos durante su trayectoria universitaria.

Tabla 2
Análisis descriptivo: Género

Demográfico	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	42	47.7%
	Masculino	42	47.7%
	No binario	2	2.3%
	Prefiero no especificar	2	2.3%
Total		88	100.0%

La Tabla 2 muestra una distribución perfectamente equilibrada entre participantes que se identifican como femenino y masculino (47.7% cada categoría), lo que garantiza representatividad de ambos grupos en las percepciones recogidas. El 4.6% restante se distribuye entre identidades no binarias (2.3%) y quienes prefieren no especificar (2.3%), por ende, este hallazgo permite descartar sesgos de género en las percepciones sobre políticas inclusivas, asegurando que los hallazgos reflejen experiencias diversas y no estén sobrerrepresentados por un grupo específico. asimismo, la presencia de participantes con identidad no binaria, aunque minoritaria, evidencia cierta diversidad en la composición estudiantil de la Facultad, lo cual resulta relevante al evaluar políticas inclusivas que deberían considerar no solo la discapacidad sino también otras dimensiones de la diversidad humana.

Tabla 3
Análisis descriptivo: Tiempo en la institución

Demográfico	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo en la institución	1-3 años	47	53.4%
	4-5 años	39	44.3%
	6 años a más	2	2.3%
	Total	88	100.0%

La Tabla 3 revela que más de la mitad de los participantes (53.4%) lleva entre 1 y 3 años en la institución, mientras que el 44.3% ha permanecido entre 4 y 5 años, y solo el 2.3% ha estado vinculado por 6 años o más, por ende, indica que aproximadamente la mitad de la muestra se encuentra en una etapa intermedia de su formación (ciclos medios), mientras que la otra mitad está finalizando sus estudios o en ciclos avanzados.

Tabla 4*Análisis descriptivo: Escuela a la que pertenece*

Demográfico	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Escuela a la que pertenece	Trabajo social	25	28.4%
	Arqueología	17	19.3%
	sociología	17	19.3%
	Antropología	12	13.6%
	Historia	17	19.3%
Total		88	100.0%

En la Tabla 4 se muestra la distribución por escuelas profesionales muestra que Trabajo Social concentra la mayor representación (28.4%), seguida de Historia, Sociología y Arqueología con porcentajes idénticos (19.3% cada una), y finalmente Antropología (13.6%), en consecuencia, la mayor participación de estudiantes de Trabajo Social resulta coherente con el perfil formativo de esta carrera, que por su naturaleza curricular enfatiza temáticas de inclusión, derechos humanos y atención a poblaciones vulnerables, lo que probablemente genera mayor sensibilización y disposición a participar en investigaciones sobre políticas inclusivas.

Tabla 5*Análisis descriptivo: formación sobre inclusión y atención a la diversidad funcional*

Demográfico	Característica	Frecuencia	Porcentaje
formación sobre inclusión y atención a la diversidad funcional	No	65	73.9%
	Si	23	26.1%
Total		88	100.0%

En la Tabla 5 el 26.1% de los participantes reporta haber recibido formación específica sobre inclusión y atención a la diversidad funcional, mientras que la abrumadora mayoría (73.9%) indica no haber recibido dicha capacitación, por ende, se una brecha crítica entre el discurso institucional sobre inclusión y la práctica formativa real, ya que si los futuros profesionales de las ciencias sociales no reciben preparación en estos temas, difícilmente podrán contribuir a construir sociedades más inclusivas desde sus respectivos campos de acción, además, este déficit formativo puede explicar parcialmente las percepciones críticas sobre las políticas institucionales inclusivas que se presentarán en las siguientes tablas, ya que una comunidad universitaria no sensibilizada ni capacitada en inclusión probablemente reproduce actitudes, prácticas y estructuras excluyentes de manera involuntaria

Tabla 6*Análisis descriptivo: Política institucional inclusiva*

Calificación	Rango		Frec.	%
	Desde	Hasta		
Inadecuado	18	41	18	20.5%
Regular	42	65	65	73.9%
Adecuado	66	90	5	5.7%
Total			45	100.0%

La Tabla 6 presenta el análisis sobre la percepción general de la política institucional inclusiva, revelando un panorama predominantemente crítico, donde, el 73.9% de los participantes califica estas políticas como "regulares", situándolas en el rango medio de la escala evaluativa, por ende, se revela que existen deficiencias que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación inclusiva consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Adicionalmente, el 20.5% considera las políticas directamente "inadecuadas", lo que implica que uno de cada cinco participantes percibe que la Facultad no cuenta con las condiciones mínimas para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Tabla 7*Análisis descriptivo dimensiones de la política institucional inclusiva*

Calificación	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3		Dimensión 4	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Deficiente	27	30.7%	43	48.9%	28	31.8%	19	21.6%
Regular	58	65.9%	45	51.1%	58	65.9%	66	75.0%
Eficiente	3	3.4%	0	0.0%	2	2.3%	3	3.4%
TOTAL	88	100%	88	100%	88	100%	88	100%

En la tabla 7 se presenta el análisis dimensional de la política institucional inclusiva y permite identificar las áreas específicas de mayor criticidad. La dimensión

de recursos y financiación emerge como la más problemática, con el 48.9% de percepciones deficientes y el 51.1% regulares, sin una sola valoración eficiente (0.0%), por ende, se sostiene que, sin recursos financieros, materiales y humanos suficientes, ninguna política inclusiva puede implementarse efectivamente

La dimensión de formación y sensibilización presenta el segundo panorama más crítico, con 31.8% de percepciones deficientes, 65.9% regulares y solo 2.3% eficientes, esto configura un círculo vicioso: sin formación docente en metodologías inclusivas (Diseño Universal para el Aprendizaje, estrategias diferenciadas), sin sensibilización del personal administrativo sobre atención a estudiantes con discapacidad, y sin actividades de concientización para la comunidad estudiantil, se perpetúan actitudes excluyentes, estereotipos y barreras actitudinales que

.La dimensión de accesibilidad y adaptabilidad muestra una situación intermedia pero igualmente preocupante, con 30.7% de percepciones deficientes, 65.9% regulares y apenas 3.4% eficientes, es decir que, los hallazgos sugieren que persisten barreras arquitectónicas significativas en la Facultad: rampas insuficientes o inexistentes, ausencia de ascensores funcionales, señalización no inclusiva, mobiliario no adaptado, y aulas sin condiciones de accesibilidad universal, pero más allá de lo físico, esta dimensión también abarca la flexibilización curricular y pedagógica, ámbito donde los resultados indican rigidez en procesos académicos, escasa adaptación de evaluaciones, limitada disponibilidad de materiales en formatos accesibles, y plataformas virtuales no compatibles con tecnologías de apoyo.

Tabla 8

Análisis descriptivo: gestión de estrategias

Calificación	Rango		Frec.	%
	Desde	Hasta		
Inadecuado	12	27	21	23.9%
Regular	28	43	61	69.3%
Adecuado	44	60	6	6.8%
Total			88	100.0%

La Tabla 8 presenta la percepción sobre la gestión de estrategias orientadas a la inclusión, revelando un panorama igualmente crítico al identificado en las políticas institucionales inclusivas, donde, el 69.3% de los participantes califica la gestión de estrategias como "regular", el 23.9% como "inadecuado" y apenas el 6.8% como "adecuado". La sumatoria de percepciones negativas alcanza el 93.2%, evidenciando que la implementación práctica de acciones inclusivas presenta deficiencias severas, en este sentido, podría sugerir que algunos docentes o unidades académicas, de manera individual y no institucionalizada, implementan iniciativas inclusivas aisladas que no responden a una política articulada sino a voluntad personal o sensibilidad particular.

Tabla 9

Análisis descriptivo dimensiones de la gestión de estrategias

Calificación	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Inadecuado	25	28.4%	32	36.4%	17	19.3%
Regular	60	68.2%	55	62.5%	67	76.1%
Adecuado	3	3.4%	1	1.1%	4	4.5%
TOTAL	88	100%	88	100%	88	100%

La Tabla 9 permite identificar con mayor precisión las áreas críticas de intervención, la dimensión de adecuación curricular y pedagógica presenta que el 36.4% de percepciones inadecuadas, 62.5% regulares y apenas 1.1% adecuadas, es decir que la adecuación curricular constituye el núcleo mismo de la educación inclusiva: sin diversificación de metodologías de enseñanza-aprendizaje, sin adaptación de recursos y materiales educativos, y sin sistemas de evaluación formativa flexibles, no existe verdadera inclusión sino mera presencia física en las aulas

La dimensión de capacitación y sensibilización muestra resultados igualmente críticos: 28.4% inadecuado, 68.2% regular y solo 3.4% adecuado, por ende, se identifica como factores determinantes del éxito de las políticas inclusivas. Sin sensibilización, persisten actitudes (discriminación basada en la capacidad

funcional), percepciones asistencialistas ("pobrecitos que necesitan ayuda") en lugar de enfoques de derechos, y barreras actitudinales que resultan tan excluyentes como las arquitectónicas. La formación docente no puede limitarse a talleres eventuales de pocas horas, sino que requiere programas estructurados que aborden: marco normativo y de derechos, modelo social de la discapacidad, estrategias metodológicas específicas (DUA, evaluación diferenciada, materiales accesibles), uso de tecnologías de apoyo, y comunicación con estudiantes con diferentes tipos de discapacidad.

La dimensión de colaboración y vinculación, aunque presenta los mejores resultados relativos 19.3% inadecuado, 76.1% regular, 4.5% adecuado sigue evidenciando deficiencias, dado que, sugiere que existen algunos esfuerzos de articulación —quizás coordinaciones aisladas entre docentes, derivaciones informales al servicio social, contactos esporádicos con organizaciones de personas con discapacidad— pero no constituyen redes de apoyo institucionalizadas, sistemáticas y sostenibles.

5.2. Contrastación de hipótesis

Previo a la contrastación de las hipótesis de investigación, resulta metodológicamente indispensable determinar si los datos recolectados siguen o no una distribución normal, ya que este supuesto estadístico determina el tipo de pruebas que pueden aplicarse para el análisis inferencial (Romero-Saldaña, 2016). Según Pedrosa et al. (2015), la distribución normal o gaussiana es una distribución de probabilidad simétrica en forma de campana donde la mayoría de los datos se concentran alrededor de la media, y es el supuesto fundamental que subyace a las pruebas estadísticas paramétricas como el Coeficiente de correlación de Pearson, por ende, cuando los datos no siguen este patrón de distribución normal, es necesario recurrir a pruebas no paramétricas que no asumen normalidad, como el Coeficiente de correlación de Spearman (Mondragón, 2014).

Para evaluar la normalidad de la distribución de los datos en la presente investigación, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), test estadístico que, de acuerdo con Razali y Wah (2011) y Mohd Razali (2011) resulta apropiado cuando se trabaja con muestras superiores a 50 unidades de análisis, siendo este el caso del presente estudio con 88 participantes, como explican Romero (2016) y Pedrosa et al. (2015), esta prueba compara la distribución acumulada observada de los datos con

la distribución normal teórica esperada, calculando la distancia máxima entre ambas distribuciones mediante el estadístico D. Cuanto mayor es esta distancia (valor D más alto), mayor es la desviación de la normalidad.

Fundamento estadístico de la prueba K-S:

La prueba de Kolmogorov-Smirnov contrasta las siguientes hipótesis estadísticas:

- **H₀ (Hipótesis nula):** Los datos siguen una distribución normal. Es decir, la distribución observada no difiere significativamente de la distribución normal teórica.
- **H₁ (Hipótesis alternativa):** Los datos NO siguen una distribución normal. Es decir, existe una diferencia significativa entre la distribución observada y la distribución normal teórica.

Criterio de decisión estadística:

Para determinar cuál hipótesis aceptar, se utiliza el nivel de significancia (α) de 0.05, estándar convencional en investigación en ciencias sociales que representa un 5% de probabilidad de error (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Ñaupas et al., 2018). La decisión se toma mediante la interpretación del p-valor (valor de probabilidad) resultante de la prueba:

- Si $p\text{-valor} > 0.05$: Se acepta H₀. Los datos siguen una distribución normal. Implicación metodológica: Pueden usarse pruebas paramétricas como el Coeficiente de correlación de Pearson.
- Si $p\text{-valor} \leq 0.05$: Se rechaza H₀ y se acepta H₁. Los datos NO siguen una distribución normal. Implicación metodológica: Deben usarse pruebas no paramétricas como el Coeficiente de correlación de Spearman.

Como señalan Mondragón (2014) y Restrepo y González (2007), el p-valor representa la probabilidad de obtener un resultado tan extremo como el observado si la hipótesis nula fuera verdadera. Un p-valor pequeño (≤ 0.05) indica que es muy improbable que los datos provengan de una distribución normal, por lo que se rechaza dicha hipótesis

Tabla 10*Prueba de normalidad: Kolmogorov Smirnov*

	Kolmogorov Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Política institucional inclusiva	0.063	88	,200
Accesibilidad y adaptabilidad	0.098	88	0.036
Recursos y financiación	0.118	88	0.004
Formación y sensibilización	0.101	88	0.026
Participación y equidad	0.085	88	0.163
Gestión de estrategias	0.051	88	,200

El uso de la prueba de Kolmogorov Smirnov permitió conocer la distribución de los datos y los resultados obtenidos revelaron valores p menores a 0.05 en las dimensiones de "Accesibilidad y adaptabilidad", "Recursos y financiación" y "Formación y sensibilización", lo cual indicó que no existe una distribución normal en estas dimensiones, a partir de este hallazgo estadístico se determinan la necesidad de utilizar el coeficiente de correlación de Spearman para el análisis inferencial y la verificación de las hipótesis planteadas en la investigación, puesto que esta prueba no paramétrica resulta especialmente apropiada cuando los datos no cumplen con el supuesto de normalidad requerido para análisis paramétricos.

El Coeficiente de correlación de rango de Spearman (ρ o Rho) es una medida estadística no paramétrica que evalúa la intensidad y dirección de la asociación entre dos variables medidas al menos en escala ordinal (Mondragón, 2014; Restrepo & González, 2007). A diferencia del Coeficiente de Pearson que mide correlación lineal entre variables continuas con distribución normal, Spearman trabaja con los rangos (posiciones ordenadas) de los valores en lugar de sus magnitudes originales, lo que lo hace robusto ante datos atípicos y apropiado para distribuciones no normales (Martínez-Ortega et al., 2009).

Interpretación del coeficiente Rho de Spearman:

El valor de Rho puede oscilar entre -1 y +1, donde:

- **Rho = +1:** Correlación positiva perfecta. Ambas variables aumentan juntas de manera completamente consistente.
- **Rho = 0:** Ausencia de correlación. No existe relación entre las variables.
- **Rho = -1:** Correlación negativa perfecta. Cuando una variable aumenta, la otra disminuye de manera completamente consistente.

Siguiendo los criterios de interpretación propuestos por Mondragón (2014), Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), y Martínez-Ortega et al. (2009), la magnitud de la correlación se clasifica de la siguiente manera:

Tabla 11
Magnitud de la correlación

Coefficiente	Resultado	Interpretación
0.00 - 0.19	Muy baja o nula	La relación entre variables es prácticamente inexistente o irrelevante
0.20 - 0.39	Baja o débil	Existe relación leve, pero no es suficiente para predecir comportamientos
0.40 - 0.59	Moderada	Existe relación de intensidad media, con capacidad predictiva limitada
0.60 - 0.79	Alta o considerable	Existe relación fuerte, con buena capacidad predictiva
0.80 - 1.00	Muy alta o perfecta	Existe relación muy fuerte, prácticamente determinante entre variables

Significancia estadística (p-valor):

Además de la magnitud del coeficiente Rho, es fundamental evaluar su significancia estadística mediante el p-valor asociado. Como explican Restrepo y González (2007), una correlación puede tener un valor numérico alto (ej. $Rho=0.70$) pero no ser estadísticamente significativa si la muestra es muy pequeña, lo que significaría que dicha correlación podría deberse al azar. El criterio de significancia estadística convencional es $p<0.05$, que indica que existe menos del 5% de probabilidad de que la correlación encontrada sea producto del azar.

Interpretación combinada Rho + p-valor:

- **Rho alto + $p<0.05$:** Correlación fuerte Y estadísticamente significativa. La relación es real y confiable.

- **Rho alto + $p > 0.05$:** Correlación aparentemente fuerte pero NO significativa estadísticamente. Podría deberse al azar.
- **Rho bajo + $p < 0.05$:** Correlación débil pero estadísticamente significativa. Existe relación real pero de poca magnitud.
- **Rho bajo + $p > 0.05$:** No existe correlación significativa entre las variables.

Tabla 12*Dimensión Accesibilidad y adaptabilidad y V2*

Dimensión 1 * Variable 2	P.valor	Rho Spemann	N
	0.000	0.629	88

El análisis correlacional entre la dimensión accesibilidad y adaptabilidad y la gestión de estrategias presentó un nivel de significancia de 0.000 ($p < 0.05$) y un coeficiente Rho de Spearman de 0.629, lo cual evidencia una correlación positiva y estadísticamente significativa. Por tanto, estos resultados sugieren que un mayor desarrollo de adaptaciones y condiciones de accesibilidad para personas con discapacidad en la institución mejores son las estrategias implementadas para su inclusión efectiva.

Tabla 13*Dimensión Recursos y financiación y V2*

Dimensión 2 * Variable 2	P.valor	Rho Spemann	N
2	0.000	0.555	88

El análisis de la relación entre la dimensión recursos y financiación y la gestión de estrategias reveló un nivel de significancia de 0.000 ($p < 0.05$) con un coeficiente Rho de Spearman de 0.555, indicando una medición positiva y estadísticamente significativa. Este hallazgo demuestra que cuando la institución destina recursos económicos y materiales funcionales suficientes para la atención a la diversidad, su capacidad para implementar estrategias inclusivas efectivas aumenta considerablemente.

Tabla 14*Dimensión Formación y sensibilización y V2*

Dimensión 3 * Variable 2	P.valor	Rho Spemann	N
	0.000	0.813	88

Al examinar la relación entre la dimensión formación y sensibilización y la gestión de estrategias, se encontró un nivel de significancia de 0.000 ($p < 0.05$) y un coeficiente Rho de Spearman de 0.813, lo que representa una clasificación positiva fuerte y estadísticamente significativa. Este resultado indica que la capacitación del personal en temas de diversidad funcional y la sensibilización de la comunidad institucional contribuyen decisivamente a la implementación de estrategias inclusivas efectivas.

Tabla 15

Dimensión participación y equidad y V2

Dimensión 4 * Variable	P.valor	Rho Spemann	N
2	0.000	0.792	88

Al examinar la relación entre la dimensión participación y equidad y la gestión de estrategias, se encontró un nivel de significancia de 0.000 ($p < 0.05$) y un coeficiente Rho de Spearman de 0.792, lo que representa una valoración positiva fuerte y estadísticamente significativa. Este resultado indica que el fomento de la participación equitativa de personas con discapacidad en todas las actividades institucionales contribuye significativamente a la implementación de estrategias inclusivas efectivas.

Tabla 16

Política institucional inclusiva y gestión de estrategias

Variable 1 * Variable 2	P.valor	Rho Spemann	N
	0.000	0.852	88

El análisis correlacional entre la política institucional inclusiva para personas con discapacidad y la gestión de estrategias en su conjunto reveló un nivel de significancia de 0.000 ($p < 0.05$) y un coeficiente Rho de Spearman de 0.852, lo cual demuestra una correlación positiva fuerte y estadísticamente significativa. Este hallazgo confirma que el desarrollo de políticas institucionales sólidas orientadas a la inclusión de personas con discapacidad está estrechamente vinculado con su capacidad para gestionar e implementar estrategias inclusivas efectivas en el entorno institucional.

5.3. Discusión de resultados

En el presente apartado se contrastan y analizan críticamente los hallazgos obtenidos en la investigación sobre política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024, estableciendo diálogos con los antecedentes revisados y con el marco teórico desarrollado. La discusión se estructura siguiendo el orden de los objetivos específicos y concluye con el objetivo general, interpretando no solo los valores estadísticos sino sus implicaciones teóricas, prácticas y contextuales.

Respecto al primer objetivo específico —explicar de qué manera se relaciona la accesibilidad y adaptabilidad de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad con la gestión de estrategias— se evidenció una relación positiva alta entre ambas variables ($p < 0.05$, $Rho = 0.629$), estadísticamente, el coeficiente $Rho = 0.629$ indica una correlación alta (ubicándose en el rango 0.60-0.79 según Mondragón, 2014), lo que significa que existe una asociación fuerte y directa: cuando mejoran las condiciones de accesibilidad física, académica y digital, así como la adaptabilidad curricular y pedagógica, se incrementa significativamente la capacidad institucional para gestionar estrategias inclusivas efectivas, mientras que el valor $p < 0.05$ confirma que esta relación no se debe al azar sino que es estadísticamente significativa, con menos del 5% de probabilidad de error. En términos prácticos, este hallazgo sugiere que aproximadamente el 40% de la variabilidad en la gestión de estrategias puede explicarse por el nivel de accesibilidad y adaptabilidad ($R^2 = 0.629^2 = 0.395$).

No obstante, el análisis descriptivo previo reveló que esta dimensión presentó limitaciones importantes caracterizadas por infraestructuras físicas parcialmente adaptadas (65.9% calificadas como regulares y 30.7% como deficientes según Tabla 7), insuficientes tecnologías de apoyo, procesos educativos que no incorporan principios de diseño universal, y escasa implementación de señalética inclusiva en las instalaciones institucionales, sin embargo, esta aparente contradicción —correlación alta coexistiendo con percepciones mayoritariamente negativas— resulta analíticamente reveladora: indica que incluso las mejoras marginales en accesibilidad tienen impactos significativos en la gestión de estrategias, pero que los niveles actuales

de accesibilidad son tan bajos que, aun correlacionándose fuertemente, resultan insuficientes para garantizar inclusión efectiva.

Comparativamente, estos hallazgos contrastan parcialmente con Cruz et al. (2023), quienes encontraron que la disponibilidad de recursos inclusivos es determinante en la calidad de las prácticas inclusivas, estableciendo una relación casi lineal. Nuestros resultados cuestionan esta linealidad aparente, dado que se observó una correlación alta (0.629) a pesar de las severas limitaciones estructurales identificadas en el análisis descriptivo (solo 3.4% de percepciones eficientes en accesibilidad). Esta discrepancia sugiere dos interpretaciones complementarias: primera, que la percepción de accesibilidad medida mediante cuestionarios puede no corresponder con evaluaciones técnicas objetivas de accesibilidad arquitectónica (auditorías especializadas, listas de verificación normativas), planteando interrogantes metodológicos sobre la validez de las mediciones basadas exclusivamente en percepciones versus inspecciones objetivas; segunda, que en contextos de precariedad generalizada, cualquier mejora incremental (una rampa, un ascensor funcional, un documento en formato accesible) genera percepciones de avance que se reflejan en las correlaciones, aunque objetivamente las condiciones sigan siendo deficientes.

A diferencia de Rosado et al. (2022), quienes reportaron una apreciación favorable del cuerpo docente español hacia los principios de inclusión en sus instituciones, nuestros resultados evidencian una brecha significativa entre intenciones declaradas y implementación práctica en la UNMSM. Mientras el estudio español identificó actitudes positivas hacia la inclusión, el presente estudio revela que en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, ni siquiera las actitudes son favorables (solo 5.7% percibe las políticas como adecuadas según Tabla 6), y mucho menos su materialización física. Esta divergencia podría explicarse por diferencias contextuales entre el sistema universitario español (con mayor desarrollo económico, tradición de políticas de bienestar, y marcos normativos europeos más exigentes) y el peruano (con restricciones presupuestarias estructurales, debilidad institucional, y menor enforcement normativo). Sin embargo, también sugiere que la valoración positiva de principios inclusivos no garantiza su materialización efectiva, advirtiendo sobre el riesgo de discursos institucionales inclusivos que no se traducen en acciones concretas.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados se alinean con lo planteado por la teoría social de la discapacidad de Oliver y Barnes (citados por Fuentes et al., 2021), que enfatiza que las barreras no residen en las características individuales de las personas con discapacidad sino en un entorno físico, académico y digital diseñado bajo estándares excluyentes que asumen un usuario "estándar" inexistente. Las deficiencias en accesibilidad y adaptabilidad identificadas —ausencia de rampas suficientes, falta de señalización inclusiva, rigidez curricular, escasos materiales en formatos accesibles— confirman que la responsabilidad del cambio recae en las instituciones, que deben transformar su entorno para eliminar barreras que limitan la participación plena, en cumplimiento del artículo 24 de la CDPD sobre ajustes razonables. Sin embargo, nuestros hallazgos también sugieren una complejidad no suficientemente abordada por esta teoría: en contextos de recursos limitados como las universidades públicas latinoamericanas, las instituciones pueden mantener correlaciones estadísticas positivas incluso con infraestructuras objetivamente deficientes, lo que cuestiona la aplicabilidad directa y universal de marcos teóricos desarrollados en contextos del Norte global, sugiriendo la necesidad de teorías más matizadas que incorporen las restricciones estructurales de países en desarrollo.

En cuanto al segundo objetivo específico establecer en qué medida los recursos y financiación de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad influyen en la gestión de estrategias, se evidenció una relación positiva moderada entre ambas variables ($p < 0.05$, $Rho = 0.555$), estadísticamente, el coeficiente $Rho = 0.555$ se ubica en el límite superior del rango de correlación moderada (0.40-0.59 según Mondragón, 2014), muy próximo al umbral de correlación alta (0.60). Esto significa que existe una asociación de intensidad media-alta y dirección positiva: a mayor asignación de recursos económicos, materiales y humanos específicamente destinados a políticas inclusivas, mayor es la capacidad institucional para gestionar estrategias inclusivas efectivas, además, el valor $p < 0.05$ confirma que esta correlación es estadísticamente significativa y no producto del azar. En términos prácticos, aproximadamente el 31% de la variabilidad en la gestión de estrategias puede explicarse por la disponibilidad de recursos y financiación ($R^2 = 0.555^2 = 0.308$).

Sin embargo, el análisis descriptivo reveló que esta dimensión presentó las percepciones más críticas de todas: 48.9% la calificó como deficiente, 51.1% como regular, y 0.0% como eficiente (Tabla 7), lo que evidencia importantes áreas

problemáticas caracterizadas por presupuestos insuficientes específicamente destinados a inclusión, adquisición limitada de equipamientos tecnológicos adaptados (lectores de pantalla, amplificadores de sonido, software especializado), ausencia de personal especializado (intérpretes de lengua de señas, tutores de apoyo), y falta de mecanismos para la sostenibilidad financiera de los programas inclusivos.

Resulta analíticamente significativo que esta dimensión presente la correlación más baja de las cuatro dimensiones analizadas ($Rho=0.555$ vs. 0.629, 0.813 y 0.792), aunque sigue siendo moderada-alta, esta menor magnitud podría interpretarse desde dos perspectivas complementarias: primera, la escasez generalizada de recursos identificada limita técnicamente la variabilidad de esta dimensión, reduciendo el rango de valores posibles y, por tanto, la magnitud potencial del coeficiente de correlación (cuando todos tienen pocos recursos, es más difícil detectar estadísticamente diferencias); segunda, y más sustantivamente, este hallazgo sugiere que en contextos de restricción presupuestal estructural como las universidades públicas peruanas, las instituciones y sus actores (docentes, estudiantes, administrativos) desarrollan mecanismos de adaptación, creatividad e innovación que no dependen exclusivamente de grandes inversiones económicas, sino de voluntarismo, alianzas con organizaciones externas, optimización de recursos existentes, y estrategias de bajo costo (como adecuaciones metodológicas, colaboración entre pares, uso de recursos de acceso libre), sin embargo, esto no significa que los recursos no sean importantes —la correlación moderada-alta (0.555) demuestra que sí lo son—, sino que su ausencia estimula respuestas compensatorias institucionales que explican por qué la correlación, siendo significativa, no es tan determinante como otras dimensiones.

Comparativamente, estos hallazgos son coherentes con lo reportado por Cruz et al. (2023), quienes destacaron que la disponibilidad de recursos inclusivos es determinante en la calidad de las prácticas inclusivas en instituciones educativas españolas. Sin embargo, existe una diferencia importante mientras Cruz et al. encontraron una relación casi lineal y determinante, nuestro estudio identifica una relación moderada que, aunque significativa, no es la más fuerte entre las dimensiones analizadas. Esta discrepancia podría indicar que el contexto latinoamericano, y particularmente peruano, presenta dinámicas diferentes donde la escasez crónica de recursos públicos ha obligado históricamente a desarrollar estrategias de "hacer más con menos", adaptaciones creativas, y redes de apoyo informal que no dependen

exclusivamente del financiamiento institucional formal. Esta hipótesis, sin embargo, requeriría estudios cualitativos complementarios que profundicen en cómo se gestionan estrategias inclusivas en contextos de precariedad.

La falta de recursos adecuados identificada en nuestro estudio también se alinea con las conclusiones de Meléndez y Meza (2023), quienes señalaron la importancia de la implementación de metodologías pedagógicas apropiadas junto con el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para favorecer significativamente el aprendizaje de estudiantes con discapacidad auditiva e intelectual. Ambos elementos —metodologías especializadas y tecnologías adaptativas— requieren asignación presupuestaria específica para capacitación docente, adquisición de equipamiento, licencias de software, y mantenimiento técnico. La ausencia total de percepciones "eficientes" en recursos y financiación (0.0% según Tabla 7) sugiere que la Facultad carece de estos componentes básicos, lo que compromete estructuralmente cualquier estrategia inclusiva, por bien intencionada que sea.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados se alinean con la teoría del cambio organizacional de Lewin (descrita por Salinas, 2024), especialmente en la fase de "descongelamiento", donde la institución debe identificar y cuestionar prácticas existentes, entre ellas la asignación presupuestaria tradicional que no prioriza adecuadamente la inclusión educativa. Lewin sostiene que el cambio organizacional requiere generar un "sentido de urgencia" que motive la modificación de prácticas arraigadas. Las limitaciones financieras encontradas en este estudio (48.9% deficiente) deberían constituir precisamente ese sentido de urgencia para que las autoridades de la Facultad y de la UNMSM redistribuyan partidas presupuestarias, establezcan fondos específicos para inclusión, y garanticen sostenibilidad financiera de las políticas inclusivas. Sin embargo, la teoría de Lewin asume que el "descongelamiento" conduce naturalmente a la "implementación" de cambios cuando existe conciencia del problema. Nuestros hallazgos cuestionan esta linealidad: la Facultad podría estar consciente de las deficiencias (como lo evidencian las percepciones críticas recogidas), pero factores estructurales externos (restricciones presupuestarias del Estado peruano, prioridades institucionales competitivas, ausencia de incentivos o sanciones efectivas por incumplimiento normativo) impiden avanzar a la fase de implementación,

manteniendo a la organización en un "descongelamiento perpetuo" sin transformación sustantiva.

Respecto al tercer objetivo específico determinar de qué manera la formación y sensibilización en torno a la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad impacta en la gestión de estrategia, se evidenció una relación positiva muy alta entre ambas variables ($p < 0.05$, $Rho = 0.813$)., estadísticamente, el coeficiente $Rho = 0.813$ se ubica en el rango de correlación muy alta (0.80-1.00 según Mondragón, 2014), representando la correlación más fuerte encontrada entre todas las dimensiones analizadas, por ende, indica una asociación muy intensa y de dirección positiva: a mayor nivel de formación docente en educación inclusiva (Diseño Universal para el Aprendizaje, estrategias diferenciadas, evaluación accesible) y mayor sensibilización de la comunidad universitaria sobre derechos de las personas con discapacidad, significativamente mejor es la calidad de la gestión de estrategias inclusivas implementadas. Además, el valor $p < 0.05$ confirma alta significancia estadística. En términos prácticos, este coeficiente indica que aproximadamente el 66% de la variabilidad en la gestión de estrategias puede explicarse por el nivel de formación y sensibilización ($R^2 = 0.813^2 = 0.661$), constituyéndose como el factor más influyente y determinante de todos los analizados.

No obstante, el análisis descriptivo reveló problemáticas preocupantes en esta dimensión: 31.8% la calificó como deficiente, 65.9% como regular, y apenas 2.3% como eficiente (Tabla 7), asimismo, el análisis de caracterización demográfica mostró que el 73.9% de los participantes no había recibido formación específica sobre inclusión y atención a la diversidad funcional (Tabla 5), evidenciando carencias significativas en la capacitación docente para la educación inclusiva, escasos programas de sensibilización para la comunidad universitaria, ausencia de talleres sistemáticos sobre marco normativo y derechos, y una cultura institucional que no prioriza la atención a estudiantes con discapacidad como valor fundamental de la formación en ciencias sociales.

Este hallazgo resulta de relevancia teórica, metodológica y práctica por varias razones. Primero, identifica la formación y sensibilización como el factor más determinante de la gestión de estrategias inclusivas ($Rho = 0.813$), superando incluso a factores estructurales como la accesibilidad física ($Rho = 0.629$) y los recursos

económicos ($Rho=0.555$), este resultado desafía intuiciones comunes que asumen que las barreras materiales (infraestructura, presupuesto) son más determinantes que las barreras actitudinales y de capacidades profesionales, segundo, la correlación muy alta (0.813) valida empíricamente lo que la literatura especializada ha sostenido teóricamente: Booth y Ainscow (2015), Echeita y Ainscow (2011) y Moriña (2017) argumentan que las barreras actitudinales (prejuicios, estereotipos, capacitismo, modelos asistencialistas) y la falta de competencias profesionales docentes constituyen los obstáculos más significativos para la inclusión educativa, incluso más que las barreras arquitectónicas o presupuestarias; tercero, este hallazgo tiene implicaciones estratégicas fundamentales para la toma de decisiones institucionales: sugiere que la inversión prioritaria debería orientarse hacia programas sistemáticos, obligatorios y continuos de desarrollo profesional docente en educación inclusiva (capacitación en DUA, metodologías diferenciadas, evaluación accesible, comunicación con estudiantes con diversas discapacidades), antes que (o al menos simultáneamente con) inversiones exclusivas en infraestructura o equipamiento. La formación docente constituye el factor más costo-efectivo para mejorar la gestión de estrategias inclusivas, ya que transforma capacidades humanas permanentes que luego impactan en múltiples aspectos de la práctica educativa cotidiana.

Comparativamente, estos resultados son consistentes con los encontrados por Ianniello et al. (2022) en Italia, quienes establecieron una relación positiva significativa ($r=0.42$ para Autotrascendencia y $r=0.38$ para Apertura al Cambio) entre los valores personales de los docentes en formación y sus actitudes hacia la educación inclusiva, concluyendo que los valores deben tenerse en cuenta en los programas de formación docente para mejorar la implementación de políticas inclusivas. Nuestro estudio amplía y refuerza este hallazgo: no solo los valores personales previos son importantes, sino que la formación sistemática en inclusión impacta muy fuertemente ($Rho=0.813$) en la capacidad institucional de gestionar estrategias efectivas. Esto sugiere que incluso docentes que inicialmente no posean valores de Autotrascendencia o Apertura al Cambio pueden desarrollar competencias y actitudes inclusivas mediante programas formativos bien diseñados, lo que resulta esperanzador desde una perspectiva de intervención institucional.

La importancia de la formación también coincide con Orbegoso y Valderrama (2023), quienes identificaron un vínculo significativo entre las políticas inclusivas y

las prácticas docentes ($Rho=0.835$, muy similar a nuestro hallazgo de 0.813), destacando la necesidad de mejorar las políticas inclusivas para promover un mejor ambiente educativo. La similitud entre ambos coeficientes (0.835 vs. 0.813) en contextos diferentes (instituciones de educación básica en pandemia vs. educación superior universitaria en 2024) sugiere que esta relación muy alta entre formación y prácticas inclusivas es robusta y transversal a diferentes niveles educativos, validando la centralidad de la capacitación docente como palanca de cambio fundamental.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con la teoría de sistemas de Bertalanffy (expuesta por Bonilla et al., 2024), que enfatiza la interrelación de todos los elementos institucionales como componentes de un sistema complejo donde las modificaciones en un subsistema afectan al todo. En este sentido, las deficiencias en formación y sensibilización detectadas afectan todo el sistema educativo de la Facultad: docentes no capacitados implementan metodologías excluyentes que generan barreras académicas; personal administrativo no sensibilizado ofrece atención inadecuada que genera barreras burocráticas; estudiantes sin concientización reproducen actitudes que generan barreras sociales. La formación no es un elemento aislado sino un componente que influye sistémicamente en todas las dimensiones de la inclusión educativa: mejora las adecuaciones curriculares (dimensión 3 de gestión de estrategias), fortalece la colaboración interinstitucional al dotar de lenguaje y marcos comunes (dimensión 3), optimiza el uso de recursos existentes al saber cómo aplicarlos pedagógicamente, y promueve culturas de participación equitativa al transformar mentalidades. Esta perspectiva sistémica explica por qué la correlación de formación es la más alta (0.813): porque su impacto no es directo y único sino multiplicado y transversal.

En cuanto al cuarto objetivo específico identificar cómo se relaciona la participación y equidad de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad con la gestión de estrategia, se evidenció una relación positiva muy alta entre ambas variables ($p<0.05$, $Rho=0.792$). Estadísticamente, el coeficiente $Rho=0.792$ se ubica en el límite superior del rango de correlación alta (0.60-0.79 según Mondragón, 2014), muy próximo al umbral de correlación muy alta (0.80-1.00), representando la segunda correlación más fuerte del estudio después de Formación y sensibilización ($Rho=0.813$), por ende, esto indica una asociación muy intensa y de dirección positiva: a mayor nivel de participación efectiva y significativa de

estudiantes con discapacidad en los procesos académicos, sociales y de toma de decisiones institucionales, y a mayor implementación de mecanismos de equidad (acciones afirmativas, ajustes razonables, igualdad de oportunidades), significativamente mejor es la capacidad institucional para gestionar estrategias inclusivas efectivas, además, el valor $p < 0.05$ confirma alta significancia estadística. En términos prácticos, aproximadamente el 63% de la variabilidad en la gestión de estrategias puede explicarse por el nivel de participación y equidad ($R^2 = 0.792^2 = 0.627$), constituyéndose como el segundo factor más influyente.

Sin embargo, el análisis descriptivo mostró que esta dimensión, aunque mejor valorada relativamente que otras, sigue presentando áreas de oportunidad significativas: 21.6% la calificó como deficiente, 75.0% como regular, y apenas 3.4% como eficiente (Tabla 7), estas percepciones mayoritariamente negativas están caracterizadas por la escasa representación de personas con discapacidad en órganos de gobierno institucional (consejos de facultad, comisiones académicas, grupos de trabajo), mecanismos de apoyo y acompañamiento implementados irregularmente o de forma improvisada, un abordaje predominantemente asistencialista (modelo médico-caritativo) en lugar de enfoque de derechos, y limitada creación de contextos verdaderamente equitativos que reconozcan y valoren la diversidad funcional.

Estos hallazgos son consistentes con lo reportado por Álvarez et al. (2021) en su estudio sobre universidades españolas, quienes encontraron que las instituciones de educación superior han alcanzado una implementación moderada en materia de diversidad, pero han desarrollado un "sistema dual desequilibrado" donde predomina el pensamiento neoliberal orientado a la productividad y rankings, mientras que en un segundo plano se establecen medidas innovadoras destinadas a atender los intereses de grupos en situación de vulnerabilidad, fundamentadas en principios de equidad y justicia social. Sin embargo, los hallazgos del estudio en la UNMSM replican este patrón: la correlación alta (0.792) coexiste con percepciones mayoritariamente negativas (75% regular, 21.6% deficiente), lo que sugiere que este desequilibrio identificado en España puede ser incluso más profundo en el contexto peruano. Las correlaciones estadísticas positivas pueden coexistir con estructuras institucionales fundamentalmente excluyentes cuando las mejoras son marginales sobre una base muy deficiente: pasar de "muy malo" a "malo" genera correlaciones positivas, pero no

transforma las estructuras de poder, toma de decisiones y asignación de recursos que perpetúan la exclusión.

También concuerdan con Bárcenas (2021), quien observó en una universidad privada limeña cómo ciertas iniciativas inclusivas efectivas se desarrollaron incluso antes de que la política se implementara oficialmente, estableciendo una base sólida para su posterior formalización, y destacando el papel fundamental de la Facultad de Derecho en la protección de los derechos de los estudiantes con discapacidad mediante la elaboración de documentos normativos clave. Sin embargo, nuestros resultados cuestionan críticamente si estas iniciativas previas realmente transforman las estructuras participativas o simplemente crean "ilusiones de inclusión" que se reflejan en correlaciones estadísticamente significativas pero que prácticamente generan cambios superficiales. La distinción entre "participación tokenística" (simbólica, para cumplir formalmente) y "participación sustantiva" (con poder real de influencia en decisiones) resulta crucial: las instituciones pueden reportar participación de estudiantes con discapacidad (en eventos, encuestas, focus groups), generando percepciones de avance que se capturan en correlaciones positivas, pero si esta participación no se traduce en poder efectivo de decisión sobre políticas, presupuestos y evaluación de resultados, no constituye participación genuina según los estándares de la CDPD.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados se alinean con lo planteado por la teoría social de la discapacidad de Oliver y Barnes (según Fuentes et al., 2021), especialmente en su énfasis en la participación de las personas con discapacidad como agentes activos de cambio y no como meros receptores pasivos de servicios asistenciales. Esta teoría sostiene que el modelo médico tradicional patologiza la discapacidad, ubicándola en el cuerpo individual que debe ser "curado" o "rehabilitado", mientras que el modelo social la ubica en las barreras ambientales, actitudinales e institucionales que deben ser eliminadas mediante transformación social. La participación activa en los espacios de poder y decisión institucional constituye una manifestación concreta de este cambio paradigmático: cuando los estudiantes con discapacidad participan en consejos de facultad, comisiones de admisión, diseño de políticas inclusivas y evaluación de servicios, se reconoce su expertise experiencial y su capacidad de contribuir a mejorar la institución desde su

conocimiento situado, transitando desde modelos paternalistas hacia enfoques de co-construcción de políticas.

Sin embargo, nuestros hallazgos también revelan limitaciones de esta teoría cuando se aplica acríticamente: la participación y equidad mostraron la segunda correlación más alta (0.792), pero coexisten con percepciones mayoritariamente negativas (96.6% regular o deficiente), por ende sugiere que las instituciones pueden implementar mecanismos formales de participación (comités, consultas, representación simbólica) sin ceder poder real, manteniendo estructuras de toma de decisiones verticales donde las voces de las personas con discapacidad son escuchadas pero no necesariamente atendidas.

Finalmente, en relación al objetivo general analizar la relación de la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad con la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM se evidenció una relación positiva muy alta entre ambas variables ($p < 0.05$, $Rho = 0.852$), estadísticamente, el coeficiente $Rho = 0.852$ se ubica en el rango de correlación muy alta (0.80-1.00 según Mondragón, 2014), representando la correlación más fuerte encontrada a nivel de variables generales (superando incluso la correlación más alta dimensional que fue Formación y sensibilización con $Rho = 0.813$), además, indica una asociación muy intensa y de dirección positiva: a mayor desarrollo, implementación y consolidación de políticas institucionales inclusivas integrales para estudiantes con discapacidad, significativamente mejor es la capacidad institucional para gestionar estrategias inclusivas efectivas en todos los ámbitos universitarios. De la misma forma, el valor $p < 0.05$ confirma alta significancia estadística, prácticamente sin probabilidad de que se deba al azar y, en términos prácticos, este coeficiente muy alto indica que aproximadamente el 73% de la variabilidad en la gestión de estrategias puede explicarse por el nivel de desarrollo de las políticas institucionales inclusivas ($R^2 = 0.852^2 = 0.726$), constituyéndose como la relación más determinante del estudio.

Sin embargo, el análisis descriptivo reveló una paradoja crítica: esta correlación muy alta coexiste con percepciones mayoritariamente negativas sobre ambas variables, respecto a la política institucional inclusiva, el 73.9% la calificó como regular y el 20.5% como inadecuada, con apenas 5.7% percibiéndola como adecuada (Tabla 6). Respecto a la gestión de estrategias, el 69.3% la calificó como regular y el

23.9% como inadecuada, con solo 6.8% percibiéndola como adecuada (Tabla 8). Esta aparente contradicción —correlación muy alta (0.852) coexistiendo con percepciones mayoritariamente críticas (94.3% y 93.2% respectivamente)— requiere interpretación analítica cuidadosa.

Estos hallazgos son consistentes con lo reportado por Oliva (2021), quien encontró que las políticas de inclusión inciden sobre la gestión de estrategias efectivas en una institución educativa de Lima ($p < 0.05$, $Rho = 0.543$), aunque nuestro estudio identifica una correlación notablemente más alta (0.852 vs. 0.543), esta diferencia de magnitud podría explicarse por varios factores: primero, diferencias en los instrumentos de medición utilizados (operacionalización de variables, número de ítems, escalas); segundo, diferencias en las poblaciones estudiadas (educación básica vs. educación superior, docentes vs. estudiantes); tercero, y más sustantivamente, podría sugerir que en educación superior la articulación entre políticas y estrategias es más estrecha y sistemática que en educación básica, donde las prácticas docentes pueden ser más autónomas e independientes de políticas institucionales. Sin embargo, esta explicación debe tomarse con cautela: correlaciones más altas no necesariamente indican mejores condiciones, como ya se discutió. Incluso podría plantearse una hipótesis contraintuitiva: ¿podrían las correlaciones muy altas indicar mayor desconexión entre percepciones y realidades institucionales, o mayor homogeneidad de insatisfacción generalizada? Esta posibilidad, aunque no explorada en la literatura previa, merece consideración en futuras investigaciones.

También guardan relación con Choque y Moran (2022), quienes confirmaron la relación entre políticas inclusivas e inclusión educativa ($p = 0.000$) en instituciones de educación primaria de Ica, concluyendo que el éxito de la inclusión educativa está íntimamente ligado a la calidad y pertinencia de las políticas implementadas. Nuestros hallazgos amplían y complejizan esta conclusión: si bien confirmamos la relación muy alta (0.852), sugerimos que esta relación puede ser más compleja y contradictoria de lo asumido, dado que las políticas declarativas pueden generar percepciones de existencia de políticas (que se capturan en correlaciones) sin transformaciones sustantivas en las experiencias cotidianas de estudiantes con discapacidad. La "calidad y pertinencia" mencionada por Choque y Moran no puede evaluarse solo mediante correlaciones estadísticas, sino que requiere estudios cualitativos complementarios que examinen cómo se viven, experimentan y valoran estas políticas desde las voces de los

propios estudiantes con discapacidad, sus familias, y los docentes comprometidos con la inclusión.

Desde una perspectiva teórica integradora, estos resultados se alinean con la teoría del cambio organizacional de Lewin (según Salinas, 2024) enfatiza la importancia de tres etapas secuenciales y necesarias para la transformación institucional efectiva: (1) Descongelamiento de prácticas, creencias y estructuras excluyentes mediante generación de conciencia crítica sobre la problemática; (2) Cambio o movimiento, implementación de nuevas políticas, estrategias, capacitaciones y recursos que materializan la transformación; y (3) Recongelamiento, consolidación y estabilización de las nuevas prácticas inclusivas en la cultura institucional hasta que se vuelvan "la nueva normalidad". Los hallazgos del estudio sugieren que la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM se encuentra predominantemente en la fase inicial de "descongelamiento": existe creciente conciencia (como lo evidencian las percepciones críticas mayoritarias) sobre las deficiencias en accesibilidad, recursos, formación y participación, pero no se ha logrado transitar efectivamente a la fase de "cambio", quedando las políticas en el plano declarativo sin traducirse en transformaciones sustantivas. La correlación muy alta (0.852) podría reflejar que ambas variables están estancadas en esta primera fase: cuando las políticas "descongelan" discursos, las estrategias también "descongelan" discursos, pero ninguna avanza a la implementación material.

La teoría de sistemas de Bertalanffy (según Bonilla et al., 2024) enfatiza la interdependencia e interrelación de todos los componentes institucionales como elementos de un sistema complejo, donde las modificaciones en cualquier subsistema generan efectos en cascada sobre el sistema total. La correlación muy alta encontrada (0.852) valida empíricamente este principio sistémico: las políticas institucionales inclusivas (como subsistema normativo-estratégico) y la gestión de estrategias (como subsistema operativo-implementador) no funcionan aisladamente sino como componentes articulados de un ecosistema organizacional donde la calidad de uno determina la calidad del otro. Esta perspectiva sistémica tiene implicaciones prácticas fundamentales: no es posible mejorar la gestión de estrategias sin fortalecer simultáneamente las políticas que las sustentan, ni es suficiente elaborar políticas sofisticadas si no se desarrollan paralelamente capacidades institucionales para gestionarlas efectivamente. Se requiere un enfoque integral, simultáneo y articulado

que intervenga sobre múltiples frentes: marco normativo, asignación presupuestaria, desarrollo de infraestructura, formación docente, sensibilización comunitaria, mecanismos de participación, sistemas de seguimiento y evaluación.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación sintetizan los hallazgos más relevantes de la investigación sobre política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima – 2024, estas se organizan siguiendo la estructura de los objetivos de investigación: primero las conclusiones de los cuatro objetivos específicos correspondientes a las dimensiones de la política institucional inclusiva (accesibilidad y adaptabilidad, recursos y financiación, formación y sensibilización, y participación y equidad), y finalmente la conclusión general.

Se concluye que existe una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre la accesibilidad y adaptabilidad y la gestión de estrategias en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM ($p < 0.05$, $Rho = 0.629$), indicando que el 40% de la gestión de estrategias puede explicarse por esta dimensión ($R^2 = 0.395$). Sin embargo, el 96.6% de participantes la percibió como deficiente o regular, evidenciando infraestructuras físicas parcialmente adaptadas sin rampas suficientes, tecnologías de apoyo insuficientes, procesos educativos sin diseño universal, y escasa señalética inclusiva en las instalaciones de la Facultad.

Se concluye que existe una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre recursos y financiación y la gestión de estrategias en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM ($p < 0.05$, $Rho = 0.555$), indicando que el 31% de la gestión de estrategias puede explicarse por esta dimensión ($R^2 = 0.308$). Esta dimensión presentó las percepciones más críticas (100% deficiente o regular, 0% eficiente), revelando presupuestos insuficientes para inclusión, equipamientos tecnológicos limitados, ausencia de personal especializado, y falta de sostenibilidad financiera de programas inclusivos en la Facultad.

Se concluye que existe una relación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre formación y sensibilización y la gestión de estrategias en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM ($p < 0.05$, $Rho = 0.813$), representando la correlación más fuerte entre dimensiones e indicando que el 66% de la gestión de estrategias puede explicarse por esta dimensión ($R^2 = 0.661$), constituyéndose como el factor más determinante. Sin embargo, el 97.7% la percibió como deficiente o regular, y el 73.9% de participantes no había recibido formación en inclusión, evidenciando

limitada capacitación docente, escasos programas de sensibilización, y cultura institucional que no prioriza la inclusión en la Facultad.

Se concluye que existe una relación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre participación y equidad y la gestión de estrategias en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM ($p < 0.05$, $Rho = 0.792$), la segunda correlación más fuerte, indicando que el 63% de la gestión de estrategias puede explicarse por esta dimensión ($R^2 = 0.627$). No obstante, el 96.6% la percibió como deficiente o regular, revelando escasa representación de personas con discapacidad en órganos de gobierno, mecanismos de apoyo irregulares, procesos de consulta insuficientes, y abordaje asistencialista en la Facultad.

Se concluye que existe una relación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM ($p < 0.05$, $Rho = 0.852$), la correlación más fuerte del estudio, indicando que el 73% de la gestión de estrategias puede explicarse por las políticas institucionales ($R^2 = 0.726$). Sin embargo, esta correlación muy alta coexiste con percepciones mayoritariamente negativas: 94.3% calificó las políticas como inadecuadas o regulares, y 93.2% la gestión como inadecuada o regular, evidenciando ausencia de protocolos formales de atención, fragmentación de iniciativas inclusivas, políticas declarativas sin acciones concretas, e insuficiente participación de personas con discapacidad en el diseño e implementación de estrategias en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM.

RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las principales recomendaciones derivadas de las conclusiones de la investigación sobre política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y gestión de estrategias en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024.

Se recomienda a la Dirección de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM implementar una política institucional inclusiva integral mediante la creación de una Comisión de Inclusión y Discapacidad con representación multidisciplinaria, que desarrolle un plan estratégico quinquenal con objetivos medibles, indicadores de seguimiento, asignación presupuestaria específica, mecanismos permanentes de participación directa de personas con discapacidad en toma de decisiones, y sistemas de evaluación periódica.

Intervención del Trabajo Social:

El Trabajador Social desempeña un rol protagónico en la conformación de la Comisión, contribuyendo con un enfoque centrado en la inclusión y la equidad social.

Fomenta la creación de espacios participativos para el diálogo y la reflexión conjunta con estudiantes y docentes que presentan alguna discapacidad, garantizando la incorporación activa de sus experiencias y opiniones en los procesos institucionales.

Asimismo, asume la responsabilidad de organizar y sistematizar la información recopilada durante el proceso de diagnóstico institucional, con el fin de orientar la toma de decisiones basada en evidencias.

Se recomienda al Departamento de Infraestructura y Servicios Generales de la UNMSM diseñar e implementar un plan integral de mejora de accesibilidad y adaptabilidad en la Facultad de Ciencias Sociales, contemplando adecuación progresiva de instalaciones según diseño universal, tecnologías de apoyo en aulas, señalética inclusiva (braille, pictogramas), adaptación de servicios digitales según estándares internacionales, y protocolos claros para solicitar adaptaciones individuales.

Intervención del Trabajo Social:

El Trabajador Social lleva a cabo un análisis detallado para identificar barreras de tipo físico, social y tecnológico presentes en el contexto universitario, que puedan limitar la participación plena de los estudiantes con discapacidad.

Actúa como nexo entre el estudiantado con discapacidad y las instancias técnicas encargadas de diseñar e implementar medidas que favorezcan la inclusión.

Además, brinda acompañamiento y orientación especializada en los procesos relacionados con la tramitación y seguimiento de solicitudes vinculadas a adecuaciones razonables, asegurando que se respeten los derechos y necesidades particulares de esta población.

Se recomienda a la Dirección de Administración y Finanzas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM establecer una partida presupuestaria específica para inclusión garantizando mínimo 5% del presupuesto anual, con mecanismos transparentes de ejecución y rendición de cuentas, fondo especial para adquisición de equipamiento adaptado y contratación de personal especializado, y estrategias de captación de recursos externos mediante alianzas nacionales e internacionales.

Intervención del Trabajo Social:

El Trabajador Social sustenta, desde una perspectiva técnica y social, la importancia de destinar recursos a la inclusión, entendiéndola como un derecho fundamental y una responsabilidad institucional ineludible.

Interviene activamente en la elaboración de iniciativas orientadas a la obtención de financiamiento externo, gestionado a través de organizaciones no gubernamentales o mediante alianzas con la cooperación internacional.

Además, vela por el seguimiento riguroso del uso de los fondos asignados, promoviendo criterios de equidad, transparencia y eficiencia en su distribución y aplicación.

Se recomienda a la Dirección Académica y el Departamento de Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM implementar un programa sistemático de formación y sensibilización mediante talleres obligatorios semestrales para docentes sobre diseño universal del aprendizaje, capacitaciones para personal administrativo sobre atención inclusiva, campañas permanentes de sensibilización

estudiantil, e incorporación de contenidos sobre discapacidad en currículos de todas las carreras.

Intervención del Trabajo Social:

El Trabajador Social planifica e implementa estrategias formativas dirigidas al cuerpo docente y al personal administrativo, con el objetivo de fortalecer sus competencias en temas relacionados con la inclusión y la discapacidad.

Desarrolla acciones de sensibilización y capacitación orientadas a la comunidad universitaria en su conjunto, promoviendo una atención respetuosa, empática y centrada en las necesidades individuales de las personas.

Asimismo, colabora activamente en la integración del enfoque inclusivo dentro del diseño curricular institucional, contribuyendo a una formación académica más equitativa y accesible para todos.

Se recomienda a los órganos de gobierno institucional de la UNMSM implementar mecanismos formales que garanticen participación efectiva y equidad mediante representación permanente de estudiantes con discapacidad en Consejo Universitario con voz y voto, cuotas mínimas de participación en estamentos de gobierno, sistema de acompañamiento académico especializado con tutores formados, programas de mentoría entre pares, y creación de oficina específica de atención coordinando acciones institucionales.

Intervención del Trabajo Social:

El Trabajador Social brinda acompañamiento psicosocial a estudiantes con discapacidad, con el propósito de fortalecer su bienestar en todas las dimensiones, tanto personales como académicas y sociales.

Asume un rol de liderazgo en la gestión y coordinación de la Oficina de Discapacidad, concebida como un espacio institucional de referencia, orientación y articulación de acciones inclusivas.

Además, desarrolla e impulsa iniciativas de mentoría entre estudiantes, promoviendo redes de apoyo horizontal que favorezcan la integración, el sentido de pertenencia y la solidaridad dentro de la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almea, J., Gancino, C., Carlos, T., & Millingalli, R. (2024). Desarrollo profesional docente en la era digital. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(5), 14-24. <https://doi.org/https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/273>
- Alvarez, J., Hernandez, C., Gonzalez, H., Espino, L., & Fernandez, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *Heliyon*, 7(3). [https://doi.org/https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(21\)00555-7](https://doi.org/https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(21)00555-7)
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación (1 ed.). Perú: Enfoques Consulting EIRL. .
- Barcenas, J. (2021). *Política institucional inclusiva para personas con discapacidad en una universidad de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría, Universidad Católica del Perú. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19327>
- Bárcenas, J. (2021). Sobre políticas inclusivas en la Educación Superior: marco conceptual. *Revista Educación Y Sociedad*, 2(3), 8-16. <https://revistaedusoc.acees.net/index.php/revistaedusoc/article/view/62>
- Bonilla, S., Quevedo, M., & Reyes, A. (2024). Sistemas educativos en el contexto de la educación pública ecuatoriana: Un enfoque sistémico. *RISTI*, 48(1), 27-41. <https://doi.org/https://www.proquest.com/openview/daa11aa2a732450ec9ea7d468af5d0bb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- Buitrago, R., Cancino, Y., & Palacios, J. (2020). Relación entre condiciones de discapacidad y la política de inclusión para el ámbito universitario. *Revista espacios*, 41(28). <https://doi.org/https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/a20v41n28p17.pdf>
- Calizaya, A. (2022). Desarrollo de la educación inclusiva en la educación básica regular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3821-3835. <https://doi.org/https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2499>
- Carrillo, C., & Moscoso, D. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56-71. <https://doi.org/https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2908>
- Choque, C., & Moran, L. (2022). *Políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/96785/Choque_ACR-SD.pdf?sequence=4

- Cruz, J., Azevedo, H., Carvalho, M., & Fonseca, H. (2023). From Policies to Practices: Factors Related to the Use of Inclusive Practices in Portugal. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 13(10), 2238-2250. <https://doi.org/https://www.mdpi.com/2254-9625/13/10/158>
- Erazo, V., Alvarez, M., Quispillo, M., & Tiamarca, M. (2024). El uso de la Tecnología en la Educación Inclusiva. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 215-223. https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/384113963_El_uso_de_la_Tecnologia_en_la_Educacion_Inclusiva
- Escalante, A., Villafuerte, C., & Escalante, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1663–1678. <https://doi.org/https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/649>
- Ferreras, J. (2023). Enfoque de gestión educativa para promover la inclusión en el primer ciclo de la educación primaria. *Revista Innova Educación*, 5(4), 22-39. <https://doi.org/https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/901>
- Figuerola, I., Fica, E., Soto, J., Rodríguez, B., & Quezada, M. (2024). Un viaje hacia la inclusión: procesos de autoevaluación institucional participativa en una escuela municipal chilena. *De Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3700>
- Fuentes, X., Damian, E., & Carreño, M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos Y Representaciones*, 9(E1). <https://doi.org/https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/898>
- García, J., Ruiz, W., & Leon, A. (2023). Políticas y prácticas inclusivas en centros educativos: Estudio de su implementación y relación desde la perspectiva de las personas directivas. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(39), 114-129. https://doi.org/https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S215-41322023000200114
- Guale, Y., & Esteves, Z. (2023). Diversificación de la enseñanza y el diseño universal del aprendizaje. *CIENCIAMATRIA*, 9(1), 358-369. https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/372644803_Diversificacion_de_la_ensenanza_y_el_diseno_universal_del_aprendizaje
- Guerra, S., Martínez, R., & Velasteguí, J. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of scienceand research*, 8(3), 210-228. <https://doi.org/https://zenodo.org/records/8212998>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación* (Primera ed.). McGraw Hill.
- Ianniello, A., Alodat, A., & Corona, F. (2022). Towards Inclusive Education. A Correlational Study on a Sample of Italian Pre-Service Teachers' Personal

- Values and Attitudes. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(4), 1-20.
<https://doi.org/https://eric.ed.gov/?id=ED628558>
- Meitani, M. (2023). Políticas públicas: educación inclusiva desde la atención a la diversidad. *Tecnohumanismo*, 2(4), 237-254.
<https://doi.org/https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/193>
- Mejia, S. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *INTERDISCIPLINARIA*, 36(2), 151-164.
<https://www.redalyc.org/journal/180/18060566009/html/>
- Melendez, A., & Meza, J. (2023). *Diseño inclusivo para estudiantes con discapacidad hipoacusia y cognitiva en una institución educativa regular en San Martín de Porres - Lima 2023*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte.
<https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/35983?show=full>
- Moukoro, I. (2024). Estrategias para fomentar la equidad e inclusión en las escuelas. Estudio documental. *Puriq*, 6(600).
- Narodowski, M., Arias, M., Fernandez, C., & Sacks, C. (2023). Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad : un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas generales .
<https://doi.org/https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2023/10/Informe-Hacia-una-educacion-inclusiva-equitativa-y-de-calidad.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Oliva, D. (2021). *Políticas de inclusión educativa y su incidencia en la gestión de estrategias efectivas en la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado UGEL 05.SJL.Lima.2020*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Repositorio UCV.
<https://doi.org/https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20500.12692/62927>
- Orbegoso, G., & Valderrama, A. (2023). *Políticas inclusivas y prácticas docentes en instituciones educativas, en pandemia*. Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte. Repositorio UPN.
<https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/33811>
- Pastore, P. (2021). La “Inclusión educativa” como problema de política pública en América Latina. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, 14(1), 77-88.
<https://doi.org/https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1044>

- Peña, A. (2023). Ambiente Educativo: una revisión en revistas chilenas. *Palimpsesto*, 13(23), 147-162. <https://doi.org/10.35588/pa.v13i23.6294>
- Peñas, A., & Cárdenas, C. (2020). LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA (2013-2016) DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2). <https://doi.org/https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570>
- Quezada, N. (2021). Metodología de la investigación (1 ed.). Perú: Marcombo.
- Rivera, C., Montes, A., Bernardo, C., & Mancilla, B. (2021). CULTURA ORGANIZACIONAL Y GESTIÓN PEDAGÓGICA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DEL PERÚ. *Revista Iberoamericana De educación* ., 1(1). <https://doi.org/https://revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/124>
- Rivera, Y., & Calderero, R. (2021). Gestión en la Educación Inclusiva y su influencia en el aprendizaje en los estudiantes de segundo de básica. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 53-70. https://doi.org/https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/664
- Rojas, F., & Aguila, V. (2019). Acompañamiento psicopedagógico para estudiantes en situación de discapacidad como estrategia de permanencia en educación superior. *Congreso CLABES IX, Bogotá D.C. Colombia*, 1313-1320. <https://doi.org/https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2779>
- Rosado, F., Sanchez, S., Perez, L., & Jesus, M. (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), 471-82.
- Salinas, J. (2024). Hacia una Teoría del cambio: una aproximación a los procesos de gestion del cambio en las organizaciones. *Iberoamerican Business Journal*, 8(1), 129–150. <https://doi.org/https://journals.epnewman.edu.pe/index.php/IBJ/article/view/352>
- Sanchez, L. (2023). Análisis exploratorio de las políticas sobre diversidad e inclusión de diez universidades públicas en México a partir de documentos estratégicos. *Voces De La educación*, 8(16), 150–173. <https://doi.org/https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/641>
- Suarez, S. (2024). Evaluación y mejora de las políticas públicas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 1843 – 1858. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1991>

- Tumbaco, A., Aguilar, R., Domingo, C., & Pereira, G. (2023). Rol de apoyo a la inclusión pedagógica para estudiantes con necesidades especiales. *RECIMUNDO*, 7(1), 108-117. <https://doi.org/DOI: 10.26820/recimundo/7>
- Zarpan, R. (2022). Estrategia de gestión pública para inclusión de personas con discapacidad en la municipalidad. *Revista Ñeque*, 5(11), 76–86. <https://doi.org/https://revistaneque.org/index.php/revistaneque/article/view/71>

ANEXOS

Anexo 01: Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Metodología
Problema general ¿Cómo se relaciona la política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024? Problemas específicos ¿Cómo se relaciona la accesibilidad y adaptabilidad en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024? ¿Cómo se relaciona los recursos y financiación de la política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024?	Objetivo general Determina la relación entre la política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024 Objetivos específicos Analizar la relación entre la accesibilidad y adaptabilidad en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024 Identificar la relación entre los recursos y financiación de la política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024	Hipótesis general Existe relación significativa entre la Política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024 Hipótesis específicas Existe relación significativa entre la accesibilidad y adaptabilidad para personas con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024 Existe relación significativa entre los recursos y financiación de la política institucional inclusiva para personas con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024	Tipo: Aplicada Nivel: Correlacional Diseño: No experimental Población: 376 estudiantes Tipo de muestreo: Muestreo por conveniencia Tamaño de muestra: Conformada por 88 estudiantes Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Descriptiva:

¿Cómo se relaciona la formación y sensibilización de la política institucional en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024?	Establecer la relación entre la formación y sensibilización de la política institucional en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024	Existe relación significativa entre la formación y sensibilización de la política institucional para personas con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024	Método de análisis de datos Frecuencias, porcentajes.
¿Cómo se relaciona la participación y equidad de la política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024?	Determinar la relación entre la participación y equidad de la política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024	Existe relación significativa entre la participación y equidad de la política institucional inclusiva para personas con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024	Inferencial: Coeficiente de rho de spearman O Pearson

Anexo 02: Cuestionario

Cuestionario para medir la política institucional inclusiva

Buenos días, estimado(a) participante, el presente cuestionario tiene como propósito determina la relación entre la política institucional inclusiva para personas con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024, por lo que le solicito responda a cada uno de los enunciados con completa sinceridad. La información que nos brindará será completamente anónima y únicamente será utilizada para los fines de esta investigación.

Datos Demográficos

1. **Edad:** _____ años
2. **Género:** ☐ Masculino ☐ Femenino ☐ No binario ☐ Prefiero no especificar
3. **Tiempo en la institución:** ☐ Menos de 1 año ☐ 1-3 años ☐ 4-6 años ☐ 7-10 años ☐ Más de 10 años
4. **Facultad a la que pertenece:** _____
5. **Nivel de estudios cursando:** ☐ Pregrado ☐ Posgrado (Maestría) ☐ Posgrado (Doctorado)
6. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión y atención a la diversidad funcional?** ☐ Sí ☐ No

Instrucciones: Por favor, marque con una (X) según corresponda en cada enunciado que se evalúa a través de ítem en una escala del 1 al 5, que indican lo siguiente:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indistinto	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

N	ÍTEMS	Escala				
		1	2	3	4	5
Indicador 1: Adecuación de infraestructura física						
1	La universidad ha realizado las adaptaciones necesarias en su infraestructura física para garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad .					

Indicador 2: Adaptación de espacios formativos						
2	Los espacios de formación (aulas, laboratorios, bibliotecas) están adaptados para satisfacer las necesidades de estudiantes con diversas capacidades.					
Indicador 3: Accesibilidad de los procesos educativos						
3	Los procesos educativos (matrícula, evaluaciones, tutorías) son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su condición física o sensorial.					
Indicador 4: Implementación de tecnologías de apoyo						
4	La universidad proporciona tecnologías de apoyo adecuadas para facilitar el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad .					
Indicador 5: Diseño universal de los servicios académicos y administrativos						
5	Los servicios académicos y administrativos de la universidad están diseñados siguiendo principios de accesibilidad universal.					
Indicador 6: Asignación de presupuesto						
6	La universidad asigna un presupuesto específico y suficiente para implementar y mantener políticas de inclusión.					
Indicador 7: Disponibilidad de recursos						
7	Existen recursos adecuados y suficientes (materiales, humanos, tecnológicos) para atender las necesidades de las personas con discapacidad					
Indicador 8: Asignación de atención personal especializada						
8	La universidad cuenta con personal especializado para brindar atención y apoyo a estudiantes con discapacidad .					
Indicador 9: Capacitación docente para la educación inclusiva						
9	Los docentes reciben capacitación adecuada y continua sobre estrategias de enseñanza inclusiva.					
Indicador 10: Sensibilización de estudiantes y personal administrativo						
10	Se realizan regularmente actividades de sensibilización sobre diversidad funcional para estudiantes y personal administrativo.					
Indicador 11: Programas de formación en diseño universal del aprendizaje						
11	La universidad ofrece programas de formación en diseño universal del aprendizaje para su comunidad educativa.					
Indicador 12: Promoción de una cultura institucional inclusiva						
12	La universidad promueve activamente una cultura de inclusión y respeto a la diversidad en todos sus ámbitos.					
Indicador 13: Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad						
13	Se fomenta el desarrollo de competencias específicas para la atención a la diversidad en toda la comunidad universitaria.					
Indicador 14: Promoción de la participación plena de las personas con discapacidad						
14	La universidad promueve la participación plena de las personas con discapacidad en todas las actividades académicas y extracurriculares.					
Indicador 15: Creación de contextos de equidad en la vida universitaria						
15	Se han establecido políticas y prácticas que garantizan la equidad en todos los aspectos de la vida universitaria para las personas con discapacidad .					

Indicador 16: Implementación de mecanismos de apoyo y acompañamiento						
16	Existen mecanismos efectivos de apoyo y acompañamiento para estudiantes con discapacidad a lo largo de su trayectoria académica.					
Indicador 17: Fomento de la representación de personas con discapacidad en órganos de gobierno						
17	La universidad fomenta activamente la representación de personas con discapacidad en sus órganos de gobierno y toma de decisiones.					
Indicador 18: Generación de oportunidades de desarrollo académico y profesional equitativo						
18	Se generan oportunidades equitativas de desarrollo académico y profesional para las personas con discapacidad dentro de la institución					

Buenos días, estimado(a) participante, el presente cuestionario tiene como propósito determinar la relación entre la política institucional inclusiva para personas con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024 , por lo que le solicito responda a cada uno de los enunciados con completa sinceridad. La información que nos brindará será completamente anónima y únicamente será utilizada para los fines de esta investigación.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indistinto	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

N	ÍTEMS	Escala				
		1	2	3	4	5
Indicador 1: Formación docente en educación inclusiva						
1	La universidad implementa programas de formación docente específicos y continuos en educación inclusiva.					
Indicador 2: Sensibilización de la comunidad universitaria						
2	Se realizan campañas y actividades efectivas de sensibilización sobre inclusión y diversidad funcional dirigidas a toda la comunidad universitaria.					
Indicador 3: Desarrollo de competencias para atender la diversidad						
3	La institución promueve el desarrollo de competencias específicas en el personal para atender adecuadamente la diversidad funcional.					
Indicador 4: Promoción de una cultura institucional inclusiva						
4	Se implementan estrategias concretas para fomentar una cultura institucional que valora y respeta la diversidad en todos sus aspectos.					
Indicador 5: Diversificación de metodologías de enseñanza-aprendizaje						
5	Los docentes utilizan una variedad de metodologías de enseñanza-aprendizaje para atender las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes					
Indicador 6: Adaptación de recursos y materiales educativos						
6	La universidad adapta y proporciona recursos y materiales educativos accesibles para estudiantes con diferentes tipos de diversidad funcional.					
Indicador 7: Evaluación formativa						

7	Se implementan estrategias de evaluación formativa que consideran las diferentes capacidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad .						
Indicador 8: Establecimiento de redes de apoyo interinstitucionales							
8	La universidad ha establecido redes de apoyo con otras instituciones para fortalecer sus estrategias de inclusión.						
Indicador 9: Participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones							
9	Se promueve la participación activa de toda la comunidad educativa, incluidas las personas con discapacidad , en la toma de decisiones sobre políticas y prácticas inclusivas.						
Indicador 10: Alianzas con organizaciones especializadas en inclusión							
10	La institución mantiene alianzas efectivas con organizaciones especializadas en inclusión para mejorar sus prácticas y políticas.						
Indicador 11: Intercambio de buenas prácticas con otras instituciones educativas							
11	Se realizan regularmente intercambios de buenas prácticas en inclusión con otras instituciones educativas.						
Indicador 12: Vinculación con el sector productivo para promover la inclusión laboral							
12	La universidad establece vínculos con el sector productivo para promover oportunidades de inclusión laboral para estudiantes y graduados con diversidad funcional.						

Anexo 03: Consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN
INVESTIGACIÓN****TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Política institucional inclusiva en estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima - 2024

INVESTIGADORAS RESPONSABLES:

Leidy Nicoll Alberco Benito

Blanca Stephani de la Cruz Herrera

Institución: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Correo electrónico:

Teléfono de contacto:

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo determinar la relación entre la política institucional inclusiva para estudiantes con discapacidad y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2024. Esta investigación se realiza como parte del trabajo de tesis para optar el grado académico de Maestro en [especificar programa] y ha sido autorizada por las autoridades correspondientes de la Facultad de Ciencias Sociales.

PROCEDIMIENTOS

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará:

1. Completar dos cuestionario que contienen 12 y 16 preguntas
2. El tiempo estimado para completar el cuestionario es de aproximadamente 20 a 25 minutos.

3. Sus respuestas serán registradas de forma anónima, sin solicitar su nombre ni datos personales identificables.

RIESGOS Y MOLESTIAS

La participación en este estudio no implica ningún riesgo físico, psicológico, social ni económico para usted, el único inconveniente podría ser el tiempo dedicado a completar el cuestionario (aproximadamente 20-25 minutos). Si alguna pregunta le genera incomodidad, tiene el derecho de no responderla sin que esto genere ninguna consecuencia negativa.

BENEFICIOS

Si bien su participación no le generará beneficios económicos directos, usted estará contribuyendo a:

- Generar conocimiento científico sobre las políticas inclusivas en la educación superior peruana.
- Identificar fortalezas y áreas de mejora en la atención a estudiantes con discapacidad en la UNMSM.
- Proporcionar evidencia que pueda orientar la toma de decisiones institucionales para mejorar la inclusión educativa.
- Aportar a la construcción de una universidad más inclusiva y equitativa.

Al finalizar la investigación, los resultados generales estarán disponibles para su consulta si usted lo desea.

CONFIDENCIALIDAD Y PROTECCIÓN DE DATOS

La información que usted proporcione será tratada con absoluta confidencialidad:

- Sus respuestas serán anónimas. No se solicitará ni registrará su nombre, DNI ni ningún dato que permita identificarlo(a) personalmente.
- Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación.
- La información será almacenada en bases de datos protegidas con acceso restringido únicamente para las investigadoras responsables.

- Los resultados de la investigación se presentarán de forma agregada y estadística, sin posibilidad de identificar a participantes individuales.
- Los datos serán conservados por un periodo de cinco (5) años, según lo establece la normativa de investigación de la UNMSM, y posteriormente serán eliminados de forma segura.
- Esta investigación cumple con la Ley N° 29733, Ley de Protección de Datos Personales, y su reglamento.

VOLUNTARIEDAD Y DERECHO A RETIRARSE

Su participación en este estudio es completamente **voluntaria**. Usted tiene derecho a:

- Decidir libremente si participa o no en la investigación, sin que esta decisión afecte su relación con la universidad ni genere consecuencia negativa alguna.
- Retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificación, simplemente comunicándolo a las investigadoras.
- No responder a preguntas específicas que considere inapropiadas o que le generen incomodidad.
- Solicitar aclaraciones sobre cualquier aspecto de la investigación en cualquier momento.

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Si tiene preguntas sobre esta investigación, sus derechos como participante, o desea conocer los resultados finales del estudio, puede contactar a:

Investigadoras responsables:

Correo:

Teléfono:

Correo:

Teléfono:

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____, declaro que:

- He leído (o me han leído) la información proporcionada en este documento.
- He tenido la oportunidad de hacer preguntas sobre el estudio y todas mis dudas han sido respondidas satisfactoriamente.
- Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias negativas.
- Entiendo que la información que proporcione será tratada de forma confidencial y anónima.
- Comprendo los procedimientos, riesgos y beneficios de mi participación en esta investigación.
- **Acepto voluntariamente participar en este estudio de investigación.**

Firma del participante: _____

Nombre completo: _____

Fecha: ____/____/ 2024

Firma de la investigadora: _____

Nombre completo: _____

Fecha: ____/____/ 2024

Anexo 04: Validación de instrumentos

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO



Nombres y apellidos	Esther Judit Vidal Cordova		
Profesión	Trabajadora Social	Grado actual	Máster () Dr. (X)
Edad	70 años	Fecha	02/12/2024 09-12-24

Usted ha sido elegido como experto/a para emitir su opinión sobre el contenido de este instrumento cuantitativo. Su experiencia será muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de las preguntas en este proceso de construcción de la guía de entrevista, la cual está diseñada con el objetivo de *determinar la relación entre la política institucional inclusiva en estudiantes con diversidad funcional y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales Base 20 de la U/NMSM, Lima 2024*. Los participantes serán los estudiantes de pregrado que estén matriculados en el semestre académico vigente al momento de la investigación.

Breve explicación del constructo *Gestión de estrategias de la facultad de Ciencias Sociales?*

El constructo a explorar en este contexto es la política institucional inclusiva en estudiantes con diversidad funcional y la gestión de estrategias de la Facultad de Ciencias Sociales Base 20. Según un estudio realizado, la política institucional inclusiva se entiende como un conjunto estructurado y coherente de directrices, normas y procedimientos que establecen el marco necesario para asegurar la plena participación y desarrollo de todos los miembros de una comunidad educativa, con especial énfasis en aquellos que presentan diversidad funcional o necesidades específicas. De acuerdo con Guerra et al. (2023), estas políticas reflejan el compromiso formal de la institución por crear y mantener un entorno educativo equitativo, accesible y respetuoso con la diversidad, a todos aspectos clave como la adaptación de infraestructuras, la implementación de metodologías educativas flexibles, la capacitación del personal y la asignación de los recursos necesarios para su adecuada ejecución. Por otro lado, la gestión de estrategias, según Zarpan (2022), se define como un proceso dinámico y sistemático que involucra la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de acciones específicas dirigidas a garantizar la participación plena y efectiva de todos los estudiantes en el ámbito universitario. Este proceso requiere la articulación de diversos componentes institucionales, desde la alta dirección hasta las unidades operativas, para desarrollar e implementar iniciativas que respondan de manera efectiva a las necesidades de la población estudiantil con diversidad funcional. Además, la gestión estratégica inclusiva se basa en un análisis integral del entorno institucional, identificando barreras y oportunidades de mejora, para luego diseñar e implementar soluciones que promuevan la equidad y la accesibilidad en todos los aspectos de la vida universitaria, incluidos los procesos académicos.

Evaluación de preguntas: A continuación, encontrará una matriz con las preguntas de la encuesta, sus objetivos y 3 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. Utilice una escala del 1 al 5 para evaluar cada pregunta con los siguientes criterios, los cuales se describen a continuación:

- **Pertinencia:** La pregunta permite alcanzar el objetivo del estudio.
 - **Coherencia:** Existe relación directa entre la pregunta y su objetivo.
 - **Claridad:** La pregunta no es compleja (varias preguntas/ideas a la vez) ni presenta ambigüedades (diferentes interpretaciones).
- Adicionalmente, al final de la matriz encontrará una fila para la evaluación de la *fluidez de la guía* como conjunto.

Objetivo del estudio: Determina la relación entre la política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional y la gestión de estrategias en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales Base 20 de la UNMSM, Lima 2024. <i>Se podría mejorar indicando los tipos de diversidad funcional</i>						
DIMENSIONES	PREGUNTA: <i>Indicadores: Infraestructura inclusiva (dos preguntas)</i>	Criterios de evaluación			Puntaje promedio	Observaciones
		Pertinencia	Coherencia	Claridad		
Accesibilidad y adaptabilidad	La universidad ha realizado las adaptaciones necesarias en su infraestructura física para garantizar la accesibilidad de las personas con diversidad funcional.	5	4	4	13	
	Los espacios de formación (aulas, laboratorios, bibliotecas) están adaptados para satisfacer las necesidades de estudiantes con diversas capacidades.	4	5	4	13	
	<i>Indicador: acceso académico-administrativo</i> Los procesos educativos (matrícula, evaluaciones, tutorías) son accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su condición física o sensorial.	5	4	4	13	
	La universidad proporciona tecnologías de apoyo adecuadas para facilitar el aprendizaje y la participación de estudiantes con diversidad funcional. <i>Uso de tecnologías apropiadas</i>	5	5	4	14	
	Los servicios académicos y administrativos de la universidad están diseñados siguiendo principios de accesibilidad universal.	5	4	5	14	
Recursos y financiación	La universidad asigna un presupuesto específico y suficiente para implementar y mantener políticas de inclusión.	5	4	5	14	

	Existen recursos adecuados y suficientes (materiales, humanos, tecnológicos) para atender las necesidades de las personas con diversidad funcional	5	4	5	14	
	La universidad cuenta con personal especializado para brindar atención y apoyo a estudiantes con diversidad funcional.	5	5	5	15	
Formación y sensibilización	Los docentes reciben capacitación adecuada y continua sobre estrategias de enseñanza inclusiva.	5	4	5	14	
	Se realizan regularmente actividades de sensibilización sobre diversidad funcional para estudiantes y personal administrativo.	5	4	5	14	
	La universidad ofrece programas de formación en diseño universal del aprendizaje para su comunidad educativa.	4	5	5	14	
	Se fomenta el desarrollo de competencias específicas para la atención a la diversidad en toda la comunidad universitaria.	5	5	4	14	
Participación y equidad	La universidad promueve la participación plena de las personas con diversidad funcional en todas las actividades académicas y extracurriculares.	5	5	5	15	
	Se han establecido políticas y prácticas que garantizan la equidad en todos los aspectos de la vida universitaria para las personas con diversidad funcional.	5	5	5	15	
	Existen mecanismos efectivos de apoyo y acompañamiento para estudiantes con diversidad funcional a lo largo de su trayectoria académica.	5	5	5	15	
	La universidad fomenta activamente la representación de personas con diversidad funcional en sus órganos de gobierno y toma de decisiones.	4	5	5	14	
	Se generan oportunidades equitativas de desarrollo académico y profesional para las personas con diversidad funcional dentro de la institución.	5	4	5	14	
Capacitación y sensibilización	La universidad implementa programas de formación docente específicos y continuos en educación inclusiva.					
	Se realizan campañas y actividades efectivas de sensibilización sobre inclusión y diversidad funcional dirigidas a toda la comunidad universitaria.	5	5	4	14	
	La institución promueve el desarrollo de competencias específicas en el personal para atender adecuadamente la diversidad funcional.	5	4	5	14	

	Se implementan estrategias concretas para fomentar una cultura institucional que valora y respeta la diversidad en todos sus aspectos.	4	4	5	14	
Adecuación curricular y pedagógica	Los docentes utilizan una variedad de metodologías de enseñanza-aprendizaje para atender las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes	5	5	4	14	
	La universidad adapta y proporciona recursos y materiales educativos accesibles para estudiantes con diferentes tipos de diversidad funcional.	5	5	5	15	
	Se implementan estrategias de evaluación formativa que consideran las diferentes capacidades y necesidades de los estudiantes con diversidad funcional.	4	5	5	14	
Colaboración y vinculación	La universidad ha establecido redes de apoyo con otras instituciones para fortalecer sus estrategias de inclusión.	5	5	4	14	
	Se promueve la participación activa de toda la comunidad educativa, incluidas las personas con diversidad funcional, en la toma de decisiones sobre políticas y prácticas inclusivas.	5	5	5	15	
	La institución mantiene alianzas efectivas con organizaciones especializadas en inclusión para mejorar sus prácticas y políticas.	5	5	5	15	
	Se realizan regularmente intercambios de buenas prácticas en inclusión con otras instituciones educativas.	5	5	5	15	
	La universidad establece vínculos con el sector productivo para promover oportunidades de inclusión laboral para estudiantes y graduados con diversidad funcional.	5	4	4	13	
Fluidez de la encuesta: Evaluar del 1 al 5 si la secuencia de las preguntas permitirá mantener una conversación dinámica con el participante, sin cambios abruptos de temas inconexos o repetitivos.						Fluidez:
¿Tiene otros comentarios para mejorar el instrumento?		Ninguno				

Anexo 04: Gráficos complementarios

Figura 1

Análisis descriptivo: edad

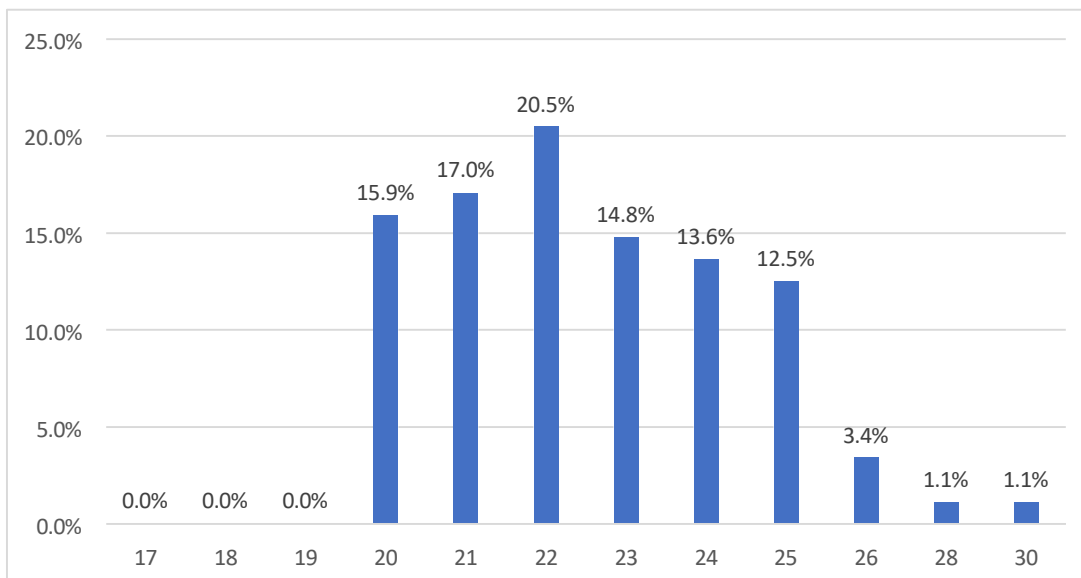


Figura 2

Análisis descriptivo: características demográficas

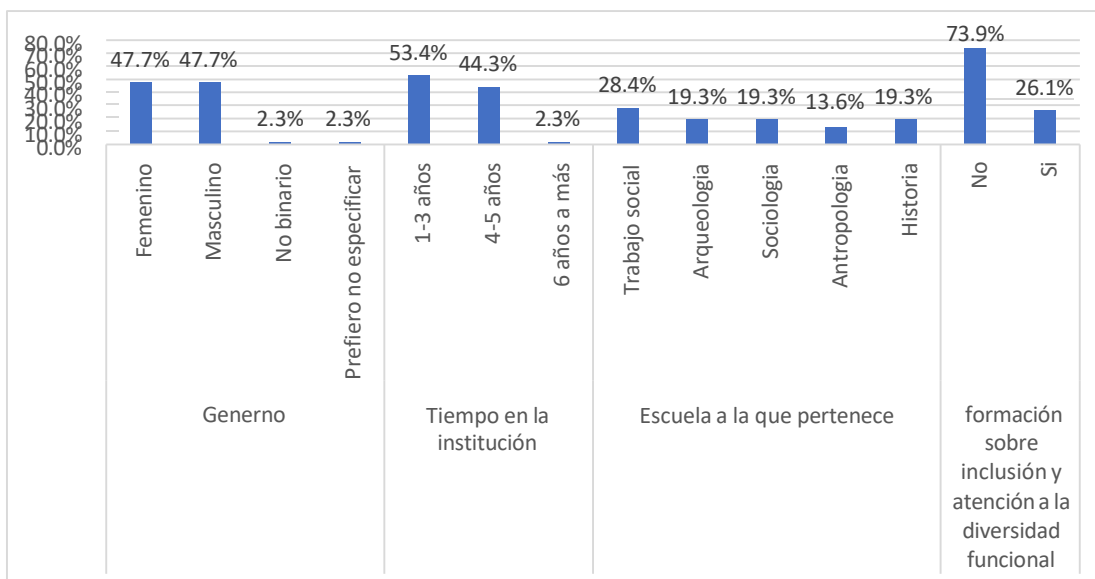


Figura 3

Análisis descriptivo: Política institucional inclusiva

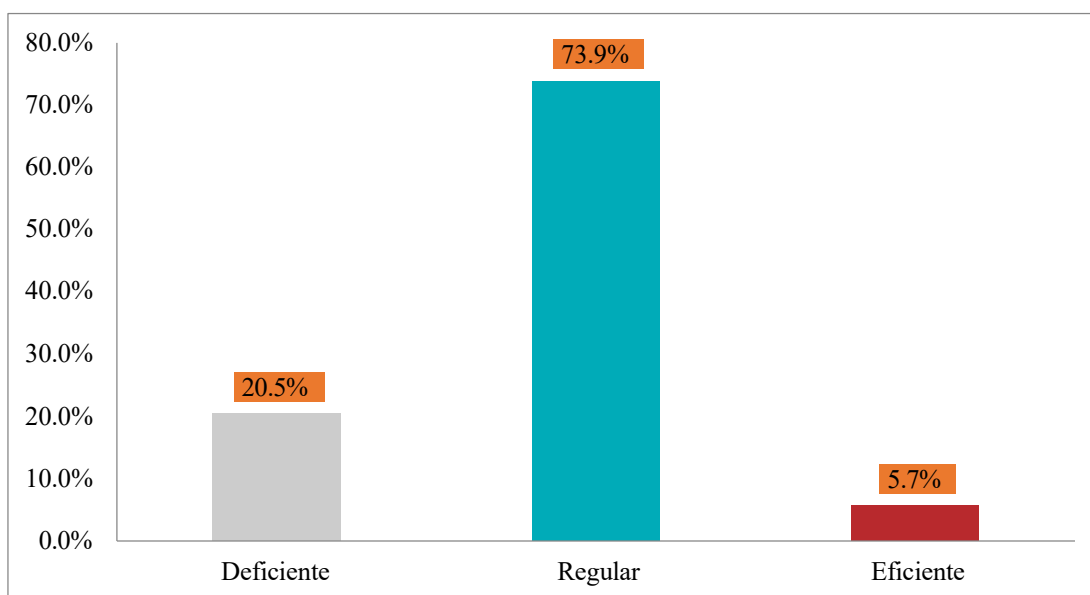


Figura 4

Análisis descriptivo dimensiones de la política institucional inclusiva

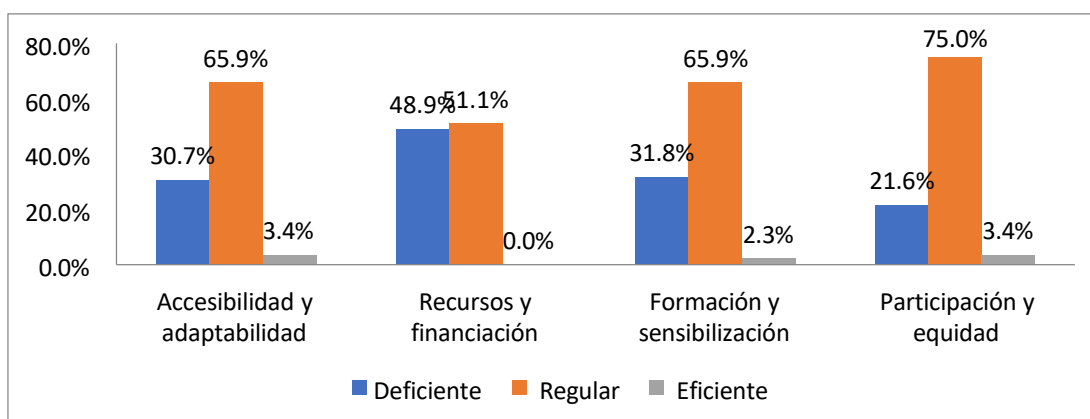
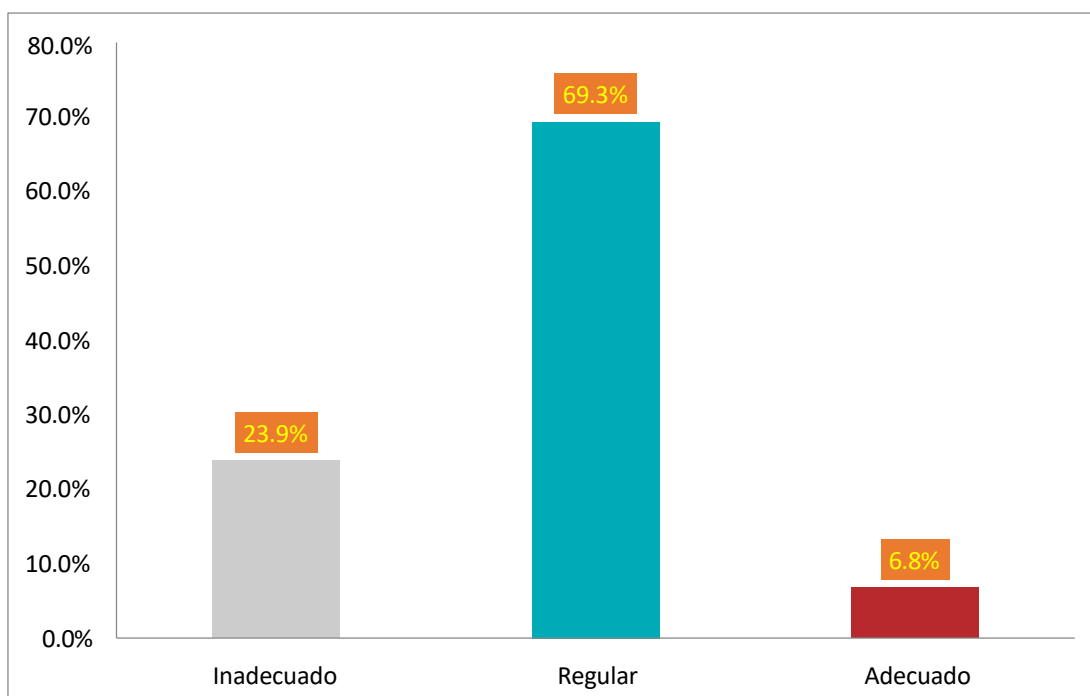


Figura 5*Análisis descriptivo: gestión de estrategias***Figura 6***Análisis descriptivo: dimensiones de la gestión de estrategias*