

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en
instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de
Huasahuasi, 2025**

**Para optar el grado académico de maestro en:
Liderazgo y Gestión Educativa**

Autora:

Bach. Sara Ofelia BLANCO VIVAS

Asesor:

Mg. Shuffer GAMARRA ROJAS

Cerro de Pasco – Perú – 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en
instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de
Huasahuasi, 2025**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Armando Isaías CARHUACHIN MARCELO
PRESIDENTE

Dr. Litman Pablo PAREDES HUERTA
MIEMBRO

Mg. Miguel Angel VENTURA JANAMPA
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Escuela de Posgrado
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 034-2026- DI-EPG-UNDAC

La Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:
Sara Ofelia BLANCO VIVAS

Escuela de Posgrado:
MAESTRÍA EN LIDERAZGO Y GESTIÓN EDUCATIVA

Tipo de trabajo:
TESIS

TÍTULO DEL TRABAJO:
"PERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE DOCENTES CON DISCAPACIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE NIVEL SECUNDARIO DEL DISTRITO DE HUASAHUASI, 2025"

ASESOR (A): Mg. Shuffer GAMARRA ROJAS

Índice de Similitud:
8%

Calificativo
APROBADO

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software similitud.

Cerro de Pasco, 09 de abril del 2026



Firmado digitalmente por ALEJOS LOPEZ, Jacinto Alejandro FAU 20154620048 a05
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 09.04.2026 14:42:42 -05:00

DOCUMENTO FIRMADO DIGITALMENTE
Dr. Jacinto Alejandro ALEJOS LOPEZ
DIRECTOR

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, fuente de fortaleza y sabiduría, a mi hija, motor de inspiración constante, a mis padres, por su apoyo incondicional y ejemplo de perseverancia, y a mis colegas, con quienes comparto el compromiso por una educación inclusiva. De manera especial, dedico esta investigación a todas las personas que vivimos con algún tipo de discapacidad, como testimonio de esfuerzo, resiliencia y dignidad profesional.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi profundo agradecimiento a Dios por guiar cada paso de este proceso académico; a mi hija y a mis padres, por su amor, paciencia y apoyo permanente; a mis colegas, por el acompañamiento profesional y humano brindado; y a las autoridades e instituciones educativas que facilitaron el desarrollo del estudio. Finalmente, agradezco a todas las personas que afrontan alguna discapacidad, cuya lucha diaria inspira la construcción de una educación más justa, inclusiva y humana.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo describir la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, provincia de Tarma, región Junín, durante el año 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con tipo de investigación básica y nivel descriptivo simple, empleando un diseño descriptivo transversal, orientado a caracterizar el fenómeno sin establecer relaciones causales ni correlacionales. La población estuvo conformada por 207 docentes de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria del distrito de Huasahuasi, mientras que la muestra estuvo constituida por 143 docentes nombrados, seleccionados mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, aplicándose como instrumento un cuestionario de 25 ítems, organizado en cinco dimensiones: capacidad pedagógica, clima y relaciones humanas, participación institucional, influencia profesional y actitud resiliente e inclusiva, con escala Likert de cinco niveles. Confirmación de validez se realizó mediante juicio de expertos y la confiabilidad se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.822, lo que evidenció una confiabilidad muy alta. El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, empleando frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Los resultados mostraron una percepción mayoritariamente favorable del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, alcanzando una media global de 94.89 puntos ($DE = 14.78$). La dimensión mejor valorada fue la actitud resiliente e inclusiva ($M = 20.71$).

Palabras claves: Liderazgo pedagógico, docentes con discapacidad, educación inclusiva, percepción docente, educación secundaria.

ABSTRACT

The present study aimed to describe the perception of pedagogical leadership exercised by teachers with disabilities in public secondary-level educational institutions in the district of Huasahuasi, province of Tarma, Junín region, during the year 2025. The research was conducted under a quantitative approach, with a basic research type and a simple descriptive level, employing a descriptive cross-sectional design aimed at characterizing the phenomenon without establishing causal or correlational relationships. The population consisted of 207 teachers from the initial, primary, and secondary education levels in the district of Huasahuasi, while the sample comprised 143 tenured teachers, selected through non-probabilistic purposive sampling. Data were collected using the survey technique, applying a 25-item questionnaire organized into five dimensions: pedagogical capacity, climate and human relations, institutional participation, professional influence, and resilient and inclusive attitude, using a five-point Likert scale. Content validity was established through expert judgment, and reliability was determined using Cronbach's alpha coefficient, yielding a value of 0.822, which indicated very high reliability. Data analysis was carried out using descriptive statistics, including frequencies, percentages, means, and standard deviations. The results revealed a predominantly favorable perception of the pedagogical leadership of teachers with disabilities, with an overall mean score of 94.89 points ($SD = 14.78$). The highest-rated dimension was resilient and inclusive attitude ($M = 20.71$).

Palabras claves: Pedagogical leadership, teachers with disabilities, inclusive education, teacher perception, secondary education.

INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene como propósito presentar los resultados de la investigación titulada “Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025”, la cual se enmarca en el contexto de los desafíos actuales de la educación inclusiva y del fortalecimiento del liderazgo pedagógico en los sistemas educativos. En las últimas décadas, la educación ha asumido el compromiso de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, reconociendo la diversidad como un valor fundamental y promoviendo la participación plena de los docentes, incluidos aquellos que presentan alguna condición de discapacidad, en los procesos pedagógicos e institucionales.

El liderazgo pedagógico constituye un elemento clave para la mejora de los aprendizajes, el fortalecimiento del clima institucional y la consolidación de prácticas educativas inclusivas. En este sentido, resulta relevante analizar cómo es percibido el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad, considerando que su desempeño profesional no solo implica la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la generación de relaciones humanas positivas, la participación activa en la vida institucional y la promoción de actitudes resilientes e inclusivas dentro de la comunidad educativa. Comprender estas percepciones permite visibilizar aportes, desafíos y oportunidades de mejora en contextos escolares que buscan consolidar una educación equitativa y respetuosa de la diversidad.

La investigación se desarrolla en instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, provincia de Tarma, región Junín, un contexto en el que se hace necesario fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas y reconocer el rol profesional de los docentes con discapacidad. Desde esta perspectiva, el estudio adopta un enfoque cuantitativo, de tipo básico y nivel descriptivo simple, orientado a caracterizar el fenómeno de estudio tal

como se presenta en la realidad, sin establecer relaciones causales ni correlacionales, sino describiendo de manera sistemática las percepciones existentes en torno al liderazgo pedagógico.

La tesis comprende cuatro capítulos, organizados de acuerdo con el esquema establecido por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Los capítulos se detallan a continuación:

Capítulo I: Problema de Investigación. En este capítulo se identifican y determinan los problemas de investigación, se formulan los problemas y objetivos, y se justifica el trabajo de investigación. Se finaliza con las limitaciones de la investigación.

Capítulo II: Marco Teórico. Este capítulo incluye los antecedentes del estudio, las bases teóricas y científicas, y la definición de términos básicos. También se realiza la formulación de hipótesis generales y específicas, y se identifica y operacionaliza las variables de estudio.

Capítulo III: Metodología y Técnicas de Investigación. Aquí se especifica el tipo y nivel de la investigación, los métodos de investigación, y el diseño de investigación. Se detallan la población y muestra de la investigación, y se determinan las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Capítulo IV: Resultados de la Investigación. Este capítulo abarca la descripción del trabajo de campo, la presentación ordenada de los datos obtenidos en tablas y gráficos, la prueba de hipótesis con los estadísticos previstos, y el análisis e interpretación de los resultados, culminando con una discusión de estos.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación desarrollada, del mismo se adjuntan los anexos que complementan la investigación.

ÍNDICE

Página.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema	1
1.2.	Delimitación de la investigación.....	4
1.3.	Formulación del problema	6
1.3.1.	Problema general	6
1.3.2.	Problemas específicos.....	6
1.4.	Formulación de objetivos.....	6
1.4.1.	Objetivo general.....	6
1.4.2.	Objetivos específicos	7
1.5.	Justificación de la investigación	7
1.6.	Limitaciones de la investigación.....	9

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de estudio.....	11
2.2.	Bases teóricas – científicas	20
2.3.	Definición de términos básicos	79
2.4.	Formulación de hipótesis	81
2.5.	Identificación de variables	82
2.6.	Definición operacional de variables e indicadores	82

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de investigación.....	85
3.2.	Nivel de investigación.....	86
3.3.	Métodos de investigación	86
3.4.	Diseño de investigación	88
3.5.	Población y muestra	89
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	92
3.7.	Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación	93
3.8.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	98
3.9.	Tratamiento estadístico	99
3.10.	Orientación ética, filosófica y epistémica.....	100

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Descripción del trabajo de campo.....	102
4.2.	Presentación, análisis e interpretación de resultados	105
4.3.	Prueba de hipótesis	140
4.4.	Discusión de resultados.....	142

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

	Página.
Tabla 1. Nivel de Uso de las TIC.....	83
Tabla 2. Población	90
Tabla 3. Muestra	91
Tabla 4. Validez de expertos del instrumento de investigación: Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad	95
Tabla 5. Criterios de confiabilidad en Alfa de Cronbach	96
Tabla 6. Confiabilidad del instrumento de investigación de “Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad”	97
Tabla 7. Distribución de frecuencias del Ítem 1: ¿El docente con discapacidad planifica sus clases considerando la diversidad del estudiantado?	105
Tabla 8. Distribución de frecuencias del Ítem 2: ¿El docente con discapacidad emplea estrategias metodológicas acordes a las características del aula?	106
Tabla 9. Distribución de frecuencias del Ítem 3: ¿El docente con discapacidad utiliza recursos educativos accesibles para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?	107
Tabla 10. Distribución de frecuencias del Ítem 4: ¿El docente con discapacidad evalúa el aprendizaje de manera justa y coherente con los objetivos pedagógicos?.....	108
Tabla 11. Distribución de frecuencias del Ítem 5: ¿El docente con discapacidad incorpora TIC u otras herramientas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?..	109
Tabla 12. Distribución de frecuencias del Ítem 6: ¿El docente con discapacidad mantiene relaciones respetuosas con los estudiantes y colegas de la institución?	110
Tabla 13. Distribución de frecuencias del Ítem 7: ¿El docente con discapacidad demuestra empatía en su interacción con la comunidad educativa?	111
Tabla 14. Distribución de frecuencias del Ítem 8: ¿El docente con discapacidad se comunica de manera clara y respetuosa con los demás miembros de la institución?.....	112
Tabla 15. Distribución de frecuencias del Ítem 9: ¿El docente con discapacidad contribuye a la resolución dialogante de conflictos en el entorno escolar?	113
Tabla 16. Distribución de frecuencias del Ítem 10: ¿El docente con discapacidad se comunica con apertura y respeto frente a críticas y sugerencias?	114

Tabla 17. Distribución de frecuencias del Ítem 11: ¿El docente con discapacidad participa en reuniones pedagógicas o equipos de trabajo?	115
Tabla 18. Distribución de frecuencias del Ítem 12: ¿El docente con discapacidad propone acciones orientadas a mejorar la educación inclusiva en la institución?	116
Tabla 19. Distribución de frecuencias del Ítem 13: ¿El docente con discapacidad colabora con otros docentes en actividades institucionales?	117
Tabla 20. Distribución de frecuencias del Ítem 14: ¿El docente con discapacidad se involucra en comisiones, proyectos u otras responsabilidades?	118
Tabla 21. Distribución de frecuencias del Ítem 15: ¿Las opiniones del docente con discapacidad es considerada en la toma de decisiones pedagógicas?	119
Tabla 22. Distribución de frecuencias del Ítem 16: ¿El docente con discapacidad influye positivamente en las prácticas pedagógicas inclusivas de sus colegas?	120
Tabla 23. Distribución de frecuencias del Ítem 17: ¿El docente con discapacidad comparte sus experiencias con colegas en espacios formativos?	121
Tabla 24. Distribución de frecuencias del Ítem 18: ¿El docente con discapacidad recibe reconocimiento por su desempeño pedagógico?	122
Tabla 25. Distribución de frecuencias del Ítem 19: ¿El docente con discapacidad promueve el trabajo colaborativo entre los docentes de la institución?	123
Tabla 26. Distribución de frecuencias del Ítem 20: ¿El docente con discapacidad participa activamente en espacios de formación o actualización docente?	124
Tabla 27. Distribución de frecuencias del Ítem 21: ¿El docente con discapacidad afronta de manera positiva las dificultades propias del ejercicio docente?	125
Tabla 28. Distribución de frecuencias del Ítem 22: ¿El docente con discapacidad se adapta a los cambios del entorno educativo y a las exigencias institucionales?	126
Tabla 29. Distribución de frecuencias del Ítem 23: ¿El docente con discapacidad transforma sus experiencias personales en oportunidades para sensibilizar?	127
Tabla 30. Distribución de frecuencias del Ítem 24: ¿El docente con discapacidad promueve la equidad, el respeto y la diversidad en el aula?	128
Tabla 31. Distribución de frecuencias del Ítem 25: ¿El docente con discapacidad ejecuta acciones concretas que fortalecen la inclusión en mi institución?	129
Tabla 32. Distribución de frecuencias de la dimensión Capacidad pedagógica.	130
Tabla 33. Distribución de frecuencias de la dimensión Clima y relaciones humanas	131
Tabla 34. Distribución de frecuencias de la dimensión Participación institucional	133
Tabla 35. Distribución de frecuencias de la dimensión Influencia profesional	135

Tabla 36. Distribución de frecuencias de la dimensión Actitud resiliente e inclusiva	137
Tabla 37. Estadísticos descriptivos globales de las variables y dimensiones	140

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página.
Figura 1. Diseño de la investigación.....	89
Figura 2. Distribución de frecuencias del Ítem 1: ¿El docente con discapacidad planifica sus clases considerando la diversidad del estudiantado?	105
Figura 3. Distribución de frecuencias del Ítem 2: ¿El docente con discapacidad emplea estrategias metodológicas acordes a las características del aula?	106
Figura 4. Distribución de frecuencias del Ítem 3: ¿El docente con discapacidad utiliza recursos educativos accesibles para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?	107
Figura 5. Distribución de frecuencias del Ítem 4: ¿El docente con discapacidad evalúa el aprendizaje de manera justa y coherente con los objetivos pedagógicos?.....	108
Figura 6. ¿El docente con discapacidad incorpora TIC u otras herramientas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?	109
Figura 7. Distribución de frecuencias del Ítem 6: ¿El docente con discapacidad mantiene relaciones respetuosas con los estudiantes y colegas de la institución?	110
Figura 8. Distribución de frecuencias del Ítem 7: ¿El docente con discapacidad demuestra empatía en su interacción con la comunidad educativa?	111
Figura 9. Distribución de frecuencias del Ítem 8: ¿El docente con discapacidad se comunica de manera clara y respetuosa con los demás miembros de la institución?.....	112
Figura 10. Distribución de frecuencias del Ítem 9: ¿El docente con discapacidad contribuye a la resolución dialogante de conflictos en el entorno escolar?	113
Figura 11. Distribución de frecuencias del Ítem 10: ¿El docente con discapacidad se comunica con apertura y respeto frente a críticas y sugerencias?	114
Figura 12. Distribución de frecuencias del Ítem 11: ¿El docente con discapacidad participa en reuniones pedagógicas o equipos de trabajo?	115
Figura 13. Distribución de frecuencias del Ítem 12: ¿El docente con discapacidad propone acciones orientadas a mejorar la educación inclusiva en la institución?	116
Figura 14. Distribución de frecuencias del Ítem 13: ¿El docente con discapacidad colabora con otros docentes en actividades institucionales?	117
Figura 15. Distribución de frecuencias del Ítem 14: ¿El docente con discapacidad se	

involucra en comisiones, proyectos u otras responsabilidades?	118
Figura 16. Distribución de frecuencias del Ítem 15: ¿Las opiniones del docente con discapacidad es considerada en la toma de decisiones pedagógicas?	119
Figura 17. Distribución de frecuencias del Ítem 16: ¿El docente con discapacidad influye positivamente en las prácticas pedagógicas inclusivas de sus colegas?	120
Figura 18. Distribución de frecuencias del Ítem 17: ¿El docente con discapacidad comparte sus experiencias con colegas en espacios formativos?	121
Figura 19. Distribución de frecuencias del Ítem 18: ¿El docente con discapacidad recibe reconocimiento por su desempeño pedagógico?	122
Figura 20. Distribución de frecuencias del Ítem 19: ¿El docente con discapacidad promueve el trabajo colaborativo entre los docentes de la institución?	123
Figura 21. Distribución de frecuencias del Ítem 20: ¿El docente con discapacidad participa activamente en espacios de formación o actualización docente?	124
Figura 22. Distribución de frecuencias del Ítem 21: ¿El docente con discapacidad afronta de manera positiva las dificultades propias del ejercicio docente?	125
Figura 23. Distribución de frecuencias del Ítem 22: ¿El docente con discapacidad se adapta a los cambios del entorno educativo y a las exigencias institucionales?	126
Figura 24. Distribución de frecuencias del Ítem 23: ¿El docente con discapacidad transforma sus experiencias personales en oportunidades para sensibilizar?	127
Figura 25. Distribución de frecuencias del Ítem 24: ¿El docente con discapacidad promueve la equidad, el respeto y la diversidad en el aula?	128
Figura 26. Distribución de frecuencias del Ítem 25: ¿El docente con discapacidad ejecuta acciones concretas que fortalecen la inclusión en mi institución?	129
Figura 27. Distribución de frecuencias de la dimensión Capacidad pedagógica	130
Figura 28. Distribución de frecuencias de la dimensión Clima y relaciones humanas	132
Figura 29. Distribución de frecuencias de la dimensión Participación institucional	134
Figura 30. Distribución de frecuencias de la dimensión Influencia profesional	136
Figura 31. Distribución de frecuencias de la dimensión Actitud resiliente e inclusiva	138

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

La inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo ha trascendido la lógica de asistencia o integración para convertirse en un enfoque de derecho, empoderamiento y liderazgo. En este contexto, los docentes con discapacidad no solo desempeñan funciones pedagógicas, sino que también asumen roles de liderazgo que desafían estereotipos y enriquecen la cultura institucional. El liderazgo pedagógico ejercido por estos profesionales constituye un fenómeno valioso, cuya percepción por parte de sus colegas puede influir en los procesos de colaboración, inclusión y mejora continua en las escuelas. Por ello, se vuelve necesario estudiar cómo es percibido este liderazgo por los docentes del nivel secundario en entornos públicos, especialmente en espacios rurales o semirurales como el distrito de Huasahuasi.

En las instituciones educativas públicas del distrito de Huasahuasi, provincia de Tarma, región Junín, se desarrollan experiencias pedagógicas diversas, marcadas

por una fuerte identidad cultural y condiciones geográficas particulares. En este contexto, algunos docentes con discapacidad vienen desempeñando sus funciones profesionales de manera activa, destacando no solo por su capacidad para gestionar el aula, sino también por su perseverancia, resiliencia y compromiso. Estos docentes contribuyen a la transformación del entorno escolar, generando climas de respeto y aceptación, lo que los convierte en agentes de cambio e inclusión.

Sin embargo, a pesar de sus aportes visibles, persisten barreras invisibles vinculadas a la percepción del liderazgo que ejercen estos docentes. La forma en que sus colegas evalúan o valoran su capacidad para liderar procesos educativos puede influir tanto en su desarrollo profesional como en el clima institucional. En muchos casos, estas percepciones no han sido estudiadas de manera sistemática, lo que impide generar políticas más equitativas y promover una verdadera cultura de inclusión y reconocimiento del liderazgo diverso.

Diversas investigaciones han abordado el tema del liderazgo pedagógico como un factor clave en la mejora educativa. Leithwood et al. (2020) sostienen que el liderazgo docente, cuando es ejercido con claridad pedagógica, tiene una de las influencias más significativas sobre el aprendizaje de los estudiantes, incluso más que otros factores estructurales. En el contexto de la educación inclusiva, este liderazgo cobra un nuevo matiz cuando es asumido por docentes con discapacidad, ya que desafía no solo barreras físicas, sino también culturales e institucionales (UNESCO, 2021).

Por su parte, Hernández y Montoya (2019) realizaron un estudio sobre liderazgo docente inclusivo en comunidades educativas rurales del Perú y encontraron que el reconocimiento del liderazgo en docentes con discapacidad depende en gran medida de las percepciones de sus pares y directivos, quienes tienden a valorar más

las competencias técnicas que las socioemocionales. Esta percepción sesgada puede limitar el desarrollo de liderazgos auténticos en ambientes que requieren diversidad y resiliencia.

Asimismo, un informe del Banco Mundial (2020) destaca que las políticas educativas en América Latina aún no logran superar completamente los estigmas sobre discapacidad en el empleo docente. Aunque se han avanzado normativamente, las percepciones dentro del aula y entre equipos docentes continúan siendo determinantes para el éxito profesional de los maestros con discapacidad. Por ello, estudiar estas percepciones en contextos específicos es fundamental para conocer cómo se experimenta realmente la inclusión desde la mirada cotidiana del profesorado.

A nivel local, se evidencia una carencia de investigaciones sobre cómo es percibido el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en el distrito de Huasahuasi, lo que deja un vacío importante para la formulación de estrategias institucionales inclusivas. Si bien existe una apertura para el acceso laboral de estos profesionales, no se han sistematizado sus experiencias ni las valoraciones que sobre ellos tienen sus colegas. Esta omisión puede perpetuar actitudes discriminatorias, aunque sutiles, dentro de las prácticas escolares cotidianas.

En entrevistas exploratorias informales realizadas con docentes del nivel secundario de Huasahuasi, algunos afirmaron valorar el esfuerzo de sus colegas con discapacidad, pero también expresaron dudas sobre su capacidad para asumir roles de liderazgo pedagógico fuera del aula. Esta contradicción refleja la existencia de una brecha entre inclusión formal e inclusión percibida, que debe ser estudiada para promover mejoras reales en la cultura escolar.

Si esta percepción no es investigada y visibilizada, existe el riesgo de que los docentes con discapacidad sean incluidos únicamente en términos funcionales y no

como profesionales íntegros capaces de inspirar, motivar e innovar dentro de su institución. Asimismo, la falta de reconocimiento de su liderazgo puede limitar su desarrollo profesional, reducir su autoestima laboral y restringir su impacto educativo en la comunidad.

En este contexto, la presente investigación tiene como propósito describir cómo es percibido el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad, según la mirada de sus colegas del nivel secundario en instituciones públicas del distrito de Huasahuasi. El estudio busca aportar evidencia que permita comprender las dinámicas de inclusión profesional desde la perspectiva de quienes comparten el entorno escolar con estos docentes.

Así, ante lo expuesto, se plantea la siguiente interrogante de investigación:

¿Cómo es la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025?

1.2. Delimitación de la investigación

Toda investigación requiere establecer con precisión sus límites, a fin de garantizar su viabilidad, relevancia y coherencia metodológica. En ese sentido, esta investigación delimita claramente los aspectos espaciales, temporales, temáticos y poblacionales que enmarcan el análisis de la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas del distrito de Huasahuasi, contribuyendo así al rigor científico y la objetividad del estudio.

Delimitación espacial

La presente investigación se desarrolla en el distrito de Huasahuasi, perteneciente a la provincia de Tarma, en la región Junín, República del Perú. El

estudio se circunscribe específicamente a las instituciones educativas públicas de nivel secundario que funcionan en dicho distrito. Este espacio geográfico ha sido elegido por presentar condiciones educativas que combinan desafíos de acceso, inclusión y diversidad profesional, lo que lo convierte en un contexto pertinente para estudiar el fenómeno en cuestión.

Delimitación temporal

El periodo considerado para la ejecución del presente estudio abarca desde el 09 de junio hasta el 31 de octubre del año 2025. En este intervalo se llevarán a cabo todas las fases de la investigación: diseño metodológico, recolección de datos, procesamiento de información, análisis e interpretación de resultados, y redacción final del informe de tesis.

Delimitación de contenidos

La investigación se centra exclusivamente en la percepción que tienen los docentes del nivel secundario sobre el liderazgo pedagógico ejercido por sus colegas con discapacidad. Esta percepción será abordada a través de cinco dimensiones específicas: capacidad pedagógica, clima y relaciones humanas, participación institucional, influencia profesional y actitud resiliente e inclusiva. No se considerarán otras formas de liderazgo (como el directivo o administrativo), ni se evaluará el desempeño real de los docentes con discapacidad, sino únicamente la percepción construida por sus pares.

Unidades de observación

Las unidades de observación estarán constituidas por docentes que laboran en instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi. Estos sujetos serán seleccionados mediante un muestreo intencional y no probabilístico, y tendrán como requisito haber compartido, en algún grado, experiencias profesionales

o institucionales con docentes con discapacidad, a fin de emitir valoraciones informadas sobre el liderazgo que estos ejercen.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cómo es la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025?

1.3.2. Problemas específicos

- ¿Cómo perciben los docentes la capacidad pedagógica de sus colegas con discapacidad en el desarrollo de su labor docente diaria?
- ¿Qué percepción tienen los docentes sobre la capacidad de sus colegas con discapacidad para generar un clima positivo y establecer relaciones humanas en el entorno escolar?
- ¿Cómo es percibida la participación institucional de los docentes con discapacidad en las decisiones pedagógicas y actividades colectivas?
- ¿Qué percepción existe sobre la influencia profesional que ejercen los docentes con discapacidad dentro de la comunidad educativa?
- ¿Cómo se perciben las actitudes resilientes e inclusivas de los docentes con discapacidad frente a los retos que enfrentan en su desempeño profesional?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Describir la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir la percepción que tienen los docentes sobre la capacidad pedagógica de sus colegas con discapacidad en el desarrollo de su labor docente.
- Analizar la percepción docente sobre la generación de un clima positivo y las relaciones humanas promovidas por docentes con discapacidad.
- Describir cómo es percibida la participación institucional de los docentes con discapacidad en decisiones pedagógicas y actividades escolares.
- Explorar la percepción existente sobre la influencia profesional que ejercen los docentes con discapacidad en la comunidad educativa.
- Identificar la percepción docente sobre las actitudes resilientes e inclusivas que manifiestan sus colegas con discapacidad frente a los retos del entorno escolar.

1.5. Justificación de la investigación

Justificar una investigación implica explicar por qué es pertinente, necesaria y valiosa desde diferentes enfoques del conocimiento y la realidad. En este estudio, que aborda la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad, resulta fundamental demostrar la importancia del tema no solo desde el plano académico, sino también desde su aplicabilidad práctica, su impacto social y su rigor metodológico. A continuación, se presenta una argumentación integrada en torno a los aspectos teóricos, prácticos, sociales y metodológicos.

Aspectos teóricos

Desde una perspectiva teórica, esta investigación contribuye a enriquecer el campo del liderazgo pedagógico en contextos inclusivos, una línea aún poco desarrollada en la literatura educativa peruana. Si bien existen marcos conceptuales

sobre liderazgo docente (Leithwood et al., 2020) y sobre educación inclusiva (UNESCO, 2021), la intersección entre ambas categorías —cuando el liderazgo es ejercido por docentes con discapacidad— permanece escasamente explorada. Este estudio permitirá comprender cómo se construyen las percepciones en torno al liderazgo inclusivo desde el propio entorno profesional, fortaleciendo el desarrollo de nuevos modelos teóricos sobre inclusión, resiliencia y liderazgo escolar.

Aspectos prácticos

En el ámbito práctico, los resultados de la investigación pueden servir de base para mejorar la cultura institucional y las políticas de convivencia y liderazgo en las escuelas públicas del distrito de Huasahuasi. Al conocer cómo los docentes perciben el liderazgo de sus colegas con discapacidad, se podrán identificar estereotipos, barreras actitudinales o factores de reconocimiento que incidan en la inclusión efectiva. Además, los hallazgos podrían orientar acciones de fortalecimiento de capacidades institucionales, sensibilización y formación docente en temas de liderazgo inclusivo y equidad profesional.

Aspectos sociales

Socialmente, esta investigación busca contribuir a la construcción de una escuela más equitativa, diversa y humanamente significativa. Al visibilizar el liderazgo de docentes con discapacidad desde la mirada de sus propios colegas, se promueve un enfoque de derechos, dignidad y reconocimiento a la diversidad funcional como una fuente de valor y no como una limitación. En un país donde aún persisten prácticas de exclusión sutiles o simbólicas en el sistema educativo, este estudio aporta a los esfuerzos por transformar las relaciones interpersonales y estructurales hacia una inclusión genuina y sostenida.

Aspectos metodológicos

Metodológicamente, la investigación tiene valor por su enfoque descriptivo aplicado a un contexto educativo local, lo que favorece la generación de conocimiento situado y contextualizado. Utiliza una metodología cuantitativa, a través de encuestas aplicadas a docentes del nivel secundario, lo que permite cuantificar percepciones de manera objetiva y replicable. Asimismo, al trabajar con una muestra intencional en un distrito como Huasahuasi, se logra una aproximación empírica a realidades que suelen estar invisibilizadas en los estudios de gran escala, dando voz a contextos rurales o periféricos dentro del sistema educativo nacional.

1.6. Limitaciones de la investigación

Toda investigación, por más rigurosa que sea, presenta ciertas limitaciones inherentes a su diseño, contexto o metodología. Reconocer estas limitaciones no solo expresa honestidad científica, sino que permite delimitar adecuadamente el alcance de los hallazgos y evitar interpretaciones generalizadas. En el presente estudio, orientado a describir la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en instituciones públicas del distrito de Huasahuasi, se identifican las siguientes restricciones:

Limitación de alcance geográfico y poblacional

El estudio se circunscribe únicamente a instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, lo cual impide extrapolar sus resultados a otras localidades de la provincia de Tarma o a contextos urbanos y privados. Esta delimitación geográfica restringe el análisis a un entorno educativo particular, aunque pertinente para los objetivos del estudio.

Limitación por el tipo de muestra

La muestra ha sido seleccionada mediante un muestreo intencional no probabilístico, lo cual, si bien es adecuado para estudios exploratorios o situados,

limita la posibilidad de generalizar los resultados a toda la población docente. Las percepciones recogidas representan únicamente a los docentes seleccionados que han tenido experiencias directas o indirectas con colegas con discapacidad.

Limitación por el enfoque metodológico

Al tratarse de un estudio de enfoque cuantitativo y descriptivo, los datos recabados a través de encuestas no permiten explorar en profundidad las experiencias, emociones o narrativas personales que podrían enriquecer la comprensión del fenómeno. En ese sentido, se reconoce que una futura investigación con enfoque cualitativo o mixto podría complementar esta aproximación y aportar una mirada más holística.

Limitación temporal

La investigación se desarrollará en un periodo acotado, entre el 9 de junio y el 31 de octubre de 2025, lo que implica que las percepciones analizadas reflejan una fotografía del momento, sin tomar en cuenta posibles cambios que puedan surgir a largo plazo. Por tanto, sus resultados deben entenderse en función de la coyuntura educativa local del año de estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

Internacional

Charry et al. (2026), en el estudio *“Percepciones docentes sobre la educación inclusiva en el ámbito escolar”* desarrollado en la Universidad El Bosque y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia, analizaron la percepción de docentes sobre la educación inclusiva con el propósito de identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en los entornos educativos. Utilizaron una metodología cuantitativa descriptiva mediante un cuestionario Likert de 70 ítems basado en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow, aplicado a una muestra de 102 docentes de diversas regiones del país, cuyos datos fueron procesados con estadística descriptiva. Los resultados revelaron que los docentes mantienen una percepción positiva sobre la inclusión, destacando aspectos como la hospitalidad escolar, el compromiso institucional y la participación estudiantil, aunque identificaron desafíos como baja receptividad hacia la diversidad de género, barreras de accesibilidad y

limitada integración de recursos lingüísticos o comunitarios. Los autores concluyeron que, pese a los avances percibidos, es necesario fortalecer la formación docente, implementar estrategias de sensibilización y mejorar las condiciones físicas de las escuelas para garantizar entornos verdaderamente inclusivos y equitativos, promoviendo así una educación que responda a la diversidad y respete los derechos de todos los estudiantes.

Rivera et al. (2023), en el estudio titulado *“El liderazgo educativo en los programas “de educación especial: Una revisión de la literatura”*, desarrollado en la Keiser University (División Latina), Puerto Rico, tuvieron como objetivo analizar el papel del liderazgo educativo en los programas de educación especial frente a los retos del siglo XXI. La investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa, mediante una revisión sistemática de literatura científica, considerando teorías de liderazgo, competencias docentes y normativas vigentes relacionadas con la educación especial. Al tratarse de una revisión documental, el estudio no trabajó con población ni muestra empírica, sino con fuentes académicas y normativas especializadas. Los resultados evidenciaron que el liderazgo educativo es un factor clave para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, fortalecer el clima escolar, promover prácticas inclusivas y responder a la diversidad del estudiantado con necesidades educativas especiales. Asimismo, se identificó que los líderes educativos deben poseer competencias pedagógicas, éticas y humanas, destacando enfoques como el liderazgo pedagógico, distribuido y de justicia social. Los autores concluyeron que la calidad de la educación especial depende en gran medida de la formación continua del docente, del acompañamiento institucional y de una visión de liderazgo orientada a la equidad, la inclusión y la sostenibilidad educativa, lo que refuerza la necesidad de estudios que profundicen en la percepción y práctica del liderazgo en contextos inclusivos.

Salazar-Alcivar et al., (2025), en el estudio titulado *“Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares”*, desarrollado en la Revista Científica Ciencia y Método, Ecuador, se propusieron analizar cómo el liderazgo educativo contribuye a la aplicación de políticas inclusivas en contextos escolares ante la creciente diversidad educativa. La investigación adoptó un enfoque exploratorio de revisión bibliográfica, sistematizando publicaciones de las últimas dos décadas en bases de alto impacto para identificar factores, prácticas y obstáculos relacionados con la inclusión escolar. Como estudio de carácter documental, no contó con población ni muestra empírica, sino con literatura científica especializada. Los resultados evidenciaron que el liderazgo transformador con visión compartida y la capacitación continua del personal docente se erigen como factores decisivos para consolidar entornos inclusivos, mientras que la resistencia cultural al cambio y la escasez de recursos constituyen barreras persistentes que dificultan la sostenibilidad de políticas inclusivas. En sus conclusiones, los autores enfatizaron que el liderazgo inclusivo debe sustentarse en políticas integrales, acompañamiento profesional y marcos institucionales legítimos, de modo que la inclusión no dependa exclusivamente de la motivación individual, sino de condiciones sistémicas que promuevan su viabilidad y permanencia en el tiempo.

Adárraga & De las Salas (2019), realizaron un estudio titulado *“Liderazgo pedagógico distribuido como estrategia de mejoramiento de la educación inclusiva”*, desarrollado en la Universidad de la Costa, Colombia, tuvieron como objetivo analizar cómo el liderazgo pedagógico distribuido contribuye al fortalecimiento de la educación inclusiva en una institución educativa oficial. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo, apoyado en técnicas como el análisis documental, la observación de la práctica pedagógica y entrevistas a docentes

y estudiantes. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, seleccionándose una muestra intencional de docentes con experiencia en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Los resultados evidenciaron que, si bien existe una apertura institucional hacia la educación inclusiva y una trayectoria significativa en la atención a estudiantes con discapacidad, persisten dificultades en la implementación efectiva de ajustes razonables y en la planificación pedagógica inclusiva, principalmente por limitaciones de tiempo, recursos y formación docente. Asimismo, se identificó que el liderazgo distribuido favorece la corresponsabilidad, el trabajo colaborativo y la mejora del clima institucional, generando impactos positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se concluyó que la implementación del liderazgo pedagógico distribuido constituye una estrategia clave para fortalecer la educación inclusiva, siempre que se acompañe de formación docente, compromiso institucional y apoyo a la diversidad estudiantil.

Ayala et al. (2025), en el estudio titulado “Influencia del liderazgo pedagógico en la implementación de estrategias de educación inclusiva”, desarrollado en la Revista Multidisciplinaria Prosperus, Ecuador, tuvieron como propósito analizar de qué manera el liderazgo pedagógico contribuye al proceso de implementación de estrategias de educación inclusiva en instituciones educativas públicas ecuatorianas. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo-experimental con encuestas estructuradas aplicadas a una muestra representativa de 500 directivos y docentes seleccionados mediante muestreo estratificado, y los datos fueron sometidos a análisis descriptivos e inferenciales. Los resultados mostraron que la gestión curricular inclusiva se constituyó como el principal predictor de la adopción de prácticas inclusivas, seguido de la visión compartida y el desarrollo profesional

docente, lo cual evidenció que el liderazgo pedagógico no solo guía las políticas institucionales, sino que transforma la cultura escolar y facilita la disminución de barreras tradicionales. No obstante, se identificaron brechas en la provisión de recursos y en la equidad territorial, especialmente en zonas como la Amazonía, lo que implicó la recomendación de políticas diferenciadas y formación continua para líderes escolares. Se concluyó que el liderazgo pedagógico estratégico y comprometido es fundamental para consolidar una educación inclusiva de calidad en el contexto ecuatoriano.

Andrade-Zamora et al. (2025), en el estudio titulado “*Relación entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa en estudiantes de educación superior en Ecuador*”, desarrollado en el Instituto Superior Tecnológico de Investigación Científica e Innovación y el Instituto Tecnológico Superior Juan Bautista Aguirre, Ecuador, tuvieron como objetivo determinar cómo la percepción de la discapacidad influye en el nivel de inclusión educativa entre estudiantes con discapacidad. Para ello, adoptaron un enfoque cuantitativo, correlacional y de diseño no experimental, transversal, y aplicaron instrumentos estadísticamente validados a una muestra de 411 estudiantes universitarios de diversas provincias ecuatorianas. Los resultados revelaron una correlación positiva muy alta ($r = 0.905$; $p < 0.001$) entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa, lo que indicó que una percepción más favorable se asocia con mayores niveles de inclusión en contextos académicos. Asimismo, el análisis factorial exploratorio demostró una estructura dimensional adecuada de los constructos evaluados, y la confiabilidad de los instrumentos fue elevada ($\alpha > 0.86$). En conclusión, los autores sostuvieron que mejorar la percepción hacia la discapacidad contribuye significativamente al fortalecimiento de prácticas inclusivas, lo cual sugiere la importancia de la formación,

sensibilización y políticas educativas que promuevan un ambiente verdaderamente inclusivo en la educación superior.

Moreno et al. (2024), en el estudio titulado *“Liderazgo docente e inclusión educativa en contextos de diversidad funcional”*, desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, tuvieron como objetivo analizar el papel del liderazgo docente en la consolidación de prácticas de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel secundario. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por docentes de instituciones educativas públicas, seleccionándose una muestra intencional de profesores con experiencia en atención a la diversidad. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, mediante un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, cuyos datos fueron procesados mediante estadística descriptiva. Los resultados evidenciaron que los docentes percibieron el liderazgo inclusivo como un factor determinante para la creación de ambientes escolares equitativos, destacándose dimensiones como el compromiso pedagógico, las relaciones humanas y la actitud resiliente frente a las barreras institucionales. Asimismo, se identificaron limitaciones asociadas a la formación especializada y al apoyo institucional. Se concluyó que fortalecer el liderazgo docente con enfoque inclusivo contribuye significativamente a mejorar la participación, el clima escolar y la atención a la diversidad, recomendándose acciones formativas continuas y políticas institucionales orientadas a la inclusión educativa.

Nacional

Villanueva (2018), en la tesis titulada *“Gestión curricular de las adaptaciones curriculares asociadas a discapacidad intelectual y visual con docentes del Centro de Educación Básica Especial De Pao”*, desarrollada en la Universidad Marcelino

Champagnat, Perú, tuvo como objetivo mejorar la gestión curricular de las adaptaciones curriculares dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual y visual en el Centro de Educación Básica Especial de Panao, región Huánuco. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando el diseño de investigación acción participativa, orientado a la transformación de la práctica educativa. La población estuvo conformada por la directora, docentes, aliados estratégicos y estudiantes de la institución, trabajando con una muestra intencional integrada por los actores directamente involucrados en la gestión curricular. Para la recolección de información se emplearon instrumentos como la chacana, matriz de priorización de problemas, árboles de problemas y objetivos, así como entrevistas a profundidad. Los resultados evidenciaron que, tras la aplicación del plan de acción, se logró un empoderamiento total de la directora en los procesos de liderazgo pedagógico, incluyendo diagnóstico, planificación, implementación, monitoreo y evaluación de las acciones educativas. Se concluyó que el plan de acción, sustentado en las dimensiones del liderazgo pedagógico propuestas por Vivian Robinson, permitió fortalecer la gestión curricular, mejorar el clima institucional y ofrecer soluciones efectivas a problemáticas educativas, contribuyendo a una educación inclusiva y de calidad.

Moreno (2024), en la tesis titulada *“El liderazgo pedagógico y la percepción de la discapacidad intelectual y aprendizaje de estudiantes, según docentes de la I.E. N° 3071 Manuel Tobías García Cerrón – Puente Piedra – 2023”*, desarrollada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, tuvo como objetivo analizar la relación entre el liderazgo pedagógico y la percepción que tienen los docentes sobre la discapacidad intelectual y el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Regular. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con tipo de

estudio básico, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por docentes de una institución educativa pública del distrito de Puente Piedra, Lima, seleccionándose una muestra de 117 docentes. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta, aplicándose cuestionarios estructurados a los participantes. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa entre el liderazgo pedagógico y la percepción docente sobre las experiencias educativas, el aprendizaje y el entorno inclusivo de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo que permitió identificar limitaciones en el ejercicio del liderazgo pedagógico. Se concluyó que un liderazgo pedagógico sólido y colaborativo constituye un elemento clave para fortalecer la educación inclusiva y mejorar la calidad educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en instituciones públicas.

Leon & Moreno (2024), en la tesis titulada *“Análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico de directores escolares y la inclusión de estudiantes con discapacidad. Caso de una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020”*, desarrollada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú, tuvo como objetivo analizar las prácticas de liderazgo pedagógico ejercidas por directores escolares y su contribución a la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución educativa reconocida a nivel nacional por sus buenas prácticas docentes. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando un diseño de estudio de caso, sustentado en el análisis teórico, documental y contextual del liderazgo educativo y la inclusión en la educación básica peruana. La población estuvo constituida por la comunidad educativa de la institución seleccionada, considerándose como muestra intencional a los directivos y actores clave involucrados en los procesos de inclusión. Los resultados

permitieron identificar prácticas directivas orientadas al liderazgo pedagógico, tales como la promoción de una cultura escolar inclusiva, el acompañamiento docente y la articulación de acciones institucionales, las cuales favorecieron el acceso, la permanencia y la participación de estudiantes con discapacidad. Se concluyó que el liderazgo pedagógico del director resulta determinante para consolidar escuelas inclusivas y reducir las brechas educativas, destacándose la necesidad de fortalecer dichas prácticas como referente para otras instituciones de educación básica.

Local

Cipriano (2025), en la tesis titulada *“Liderazgo pedagógico y clima escolar en instituciones educativas públicas de nivel secundaria del distrito de Chaupimarca Pasco – 2024”*, desarrollada en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú, tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el liderazgo pedagógico y el clima escolar en instituciones educativas públicas del nivel secundario. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con tipo de investigación básica y nivel descriptivo-correlacional, empleando un diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por docentes de instituciones educativas públicas del distrito de Chaupimarca, seleccionándose una muestra no probabilística de 90 docentes pertenecientes a cinco instituciones del nivel secundario. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, aplicándose un cuestionario con escala tipo Likert. El análisis estadístico se realizó mediante el coeficiente Rho de Spearman, cuyos resultados evidenciaron una relación positiva baja entre el liderazgo pedagógico y el clima escolar ($r = 0.320$), con un nivel de significancia de $p = 0.023$, menor al valor crítico establecido. Se concluyó que, aunque la relación identificada fue de baja intensidad, el liderazgo pedagógico de los directivos se encontró asociado con la percepción que tienen los docentes sobre el

clima escolar en las instituciones educativas analizadas.

2.2. Bases teóricas – científicas

Liderazgo pedagógico en el contexto educativo contemporáneo

Conceptualización del liderazgo pedagógico

La conceptualización del liderazgo pedagógico constituye un eje central para comprender cómo se orientan, sostienen y mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Desde una perspectiva educativa, este liderazgo se entiende como una práctica profesional que se expresa en decisiones pedagógicas, interacciones humanas y acciones contextualizadas que influyen en la cultura escolar y en el desarrollo profesional docente. Su análisis resulta especialmente relevante cuando se aborda desde un enfoque descriptivo y perceptivo, pues permite caracterizar cómo se vive y se reconoce el liderazgo en contextos reales de práctica educativa.

Definición del liderazgo pedagógico desde la perspectiva educativa

Desde la perspectiva educativa, el liderazgo pedagógico se define como el conjunto de prácticas orientadas a promover el aprendizaje significativo, la mejora continua de la enseñanza y el desarrollo profesional de la comunidad educativa. A diferencia de concepciones centradas en la autoridad formal, esta noción enfatiza la influencia pedagógica que se ejerce a través de la orientación curricular, la reflexión sobre la práctica y la construcción compartida de sentido educativo. En este marco, el liderazgo pedagógico se vincula directamente con la capacidad de incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando condiciones favorables para que estos se desarrollen con calidad y equidad (Wenner & Campbell, 2021).

Diversos estudios coinciden en señalar que el liderazgo pedagógico no se limita a una función directiva, sino que se manifiesta en la práctica cotidiana de los

actores educativos, particularmente del profesorado. Harris (2023) sostiene que este tipo de liderazgo se expresa en la voz docente, en la capacidad de orientar a otros y en la promoción de una cultura profesional centrada en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico se concibe como una práctica relacional que articula saberes pedagógicos, valores educativos y compromiso ético con el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, el liderazgo pedagógico se entiende como una práctica intencional y reflexiva, orientada a la mejora de la enseñanza en contextos específicos. Schott, Van Roekel y Tummers (2020) destacan que esta forma de liderazgo se caracteriza por su foco en el aprendizaje y por su capacidad de adaptarse a las particularidades del entorno escolar. En consecuencia, su definición desde la perspectiva educativa enfatiza el carácter pedagógico de la influencia, más que la posición jerárquica desde la cual se ejerce.

Diferenciación entre liderazgo pedagógico, liderazgo directivo y liderazgo docente

La distinción entre liderazgo pedagógico, liderazgo directivo y liderazgo docente resulta fundamental para evitar confusiones conceptuales y delimitar con precisión el objeto de estudio. El liderazgo directivo se asocia tradicionalmente a las funciones formales de gestión, administración y toma de decisiones institucionales, generalmente ejercidas por quienes ocupan cargos jerárquicos. Este tipo de liderazgo prioriza la organización, el cumplimiento normativo y la conducción administrativa de la institución (Lai & Lien, 2023).

Por su parte, el liderazgo docente se refiere a la influencia que ejercen los profesores en su entorno profesional, tanto dentro como fuera del aula, a través de su práctica pedagógica, su participación en espacios colegiados y su contribución al

desarrollo institucional. York-Barr y Duke (2020) señalan que el liderazgo docente emerge de la experiencia profesional y del reconocimiento entre pares, más que de una designación formal.

El liderazgo pedagógico, aunque puede ser ejercido por directivos o docentes, se diferencia de ambos por su foco específico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia del liderazgo directivo, no se centra en la gestión administrativa; y, a diferencia del liderazgo docente entendido en sentido amplio, enfatiza explícitamente la orientación pedagógica y curricular. Spillane (2023) plantea que el liderazgo pedagógico actúa como un puente entre la gestión institucional y la práctica docente, articulando decisiones organizativas con propósitos educativos. Esta diferenciación permite comprender el liderazgo pedagógico como una categoría analítica propia, relevante para estudios descriptivos en educación.

El liderazgo pedagógico como práctica situada y contextual

El liderazgo pedagógico se concibe como una práctica situada, es decir, profundamente influida por el contexto en el que se desarrolla. Las características socioculturales, institucionales y humanas de cada escuela condicionan las formas en que se ejerce y se percibe este liderazgo. Corcoran, Claiborne y Whitburn (2019) destacan que las prácticas de liderazgo no pueden entenderse al margen de las relaciones y dinámicas específicas de cada comunidad educativa, pues es en ese entramado donde adquieren sentido.

Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico no se manifiesta de manera uniforme, sino que adopta formas diversas según las necesidades, recursos y desafíos del contexto escolar. Tintoré, Gratacós y Ladrón de Guevara (2024) subrayan que el carácter situado del liderazgo pedagógico implica una constante adaptación a las realidades del aula y de la institución, lo que refuerza su naturaleza dinámica y

contextualizada. En consecuencia, su análisis descriptivo requiere atender a las percepciones de los actores educativos, quienes interpretan y valoran estas prácticas desde su experiencia cotidiana.

Además, el liderazgo pedagógico como práctica situada se construye en interacción con otros, a través del diálogo profesional y la colaboración. Frost (2021) señala que la participación activa en comunidades de práctica favorece la emergencia de liderazgos pedagógicos sensibles al contexto, capaces de responder a la diversidad y complejidad de la vida escolar. Esta visión refuerza la idea de que el liderazgo pedagógico no es un atributo individual aislado, sino una práctica socialmente construida.

El liderazgo pedagógico como práctica contextual

Complementariamente, el liderazgo pedagógico puede entenderse como una práctica contextual en tanto se inscribe en marcos normativos, culturales y políticos específicos. Las políticas educativas, los enfoques de inclusión y las orientaciones curriculares influyen en la manera en que se concibe y se ejerce el liderazgo pedagógico. Vlachou y Tsirantonaki (2023) señalan que los valores institucionales y las políticas de inclusión condicionan las prácticas de liderazgo, orientándolas hacia la equidad y la participación.

En contextos educativos públicos, el liderazgo pedagógico se ve atravesado por normativas nacionales que promueven la calidad educativa y la inclusión. En este sentido, la práctica del liderazgo pedagógico adquiere un carácter contextual al alinearse con principios de justicia educativa, participación y reconocimiento de la diversidad. Crisol Moya, Romero López y Caurcel Cara (2020) destacan que el liderazgo pedagógico contextualizado contribuye a la construcción de culturas escolares inclusivas, en las que se valoran las diferencias y se promueve el aprendizaje

de todos.

Finalmente, comprender el liderazgo pedagógico como práctica contextual permite analizarlo desde un enfoque descriptivo, atendiendo a cómo se manifiesta en situaciones concretas y cómo es percibido por los actores educativos. Esta aproximación resulta especialmente pertinente para estudios que buscan caracterizar el liderazgo pedagógico sin establecer relaciones causales, centrándose en la descripción rigurosa del fenómeno tal como se presenta en contextos educativos específicos.

Enfoque descriptivo del liderazgo pedagógico

El enfoque descriptivo del liderazgo pedagógico permite comprender este fenómeno tal como se manifiesta en la práctica cotidiana de las instituciones educativas, atendiendo a cómo es observado, interpretado y valorado por los actores escolares. Desde esta perspectiva, el interés se centra en caracterizar las prácticas, interacciones y significados asociados al liderazgo pedagógico, sin establecer relaciones causales ni explicativas, lo que resulta coherente con estudios que privilegian la percepción docente como fuente principal de información.

El liderazgo pedagógico como fenómeno observable y percibido

El liderazgo pedagógico puede ser comprendido como un fenómeno observable en la vida escolar, en tanto se expresa a través de prácticas concretas, interacciones profesionales y decisiones pedagógicas visibles para la comunidad educativa. Estas manifestaciones permiten que el liderazgo sea reconocido y descrito por quienes participan en los procesos educativos, especialmente por el profesorado, que experimenta de manera directa sus efectos en el aula y en la institución. Wenner y Campbell (2021) sostienen que el liderazgo pedagógico se hace evidente en acciones orientadas al aprendizaje, como la orientación curricular, el acompañamiento

pedagógico y la promoción de la reflexión profesional.

Desde un enfoque descriptivo, el liderazgo pedagógico no se define únicamente por intenciones o discursos, sino por comportamientos y prácticas que pueden ser observados y relatados por los docentes. Harris (2023) enfatiza que la visibilidad del liderazgo pedagógico se construye en la interacción cotidiana, donde las acciones coherentes con valores educativos generan reconocimiento y credibilidad. En este sentido, el liderazgo pedagógico adquiere una dimensión perceptiva, ya que su existencia y relevancia dependen en gran medida de cómo es interpretado por quienes conviven en el contexto escolar.

Asimismo, la observabilidad del liderazgo pedagógico está estrechamente vinculada al contexto institucional. Spillane (2023) señala que las prácticas de liderazgo se distribuyen y se manifiestan de manera diversa según las dinámicas organizativas y culturales de cada escuela. Por ello, describir el liderazgo pedagógico como fenómeno observable implica considerar las condiciones específicas en las que se produce, así como las múltiples miradas desde las cuales es percibido. Esta aproximación resulta fundamental para estudios descriptivos que buscan caracterizar el liderazgo pedagógico sin reducirlo a indicadores formales o jerárquicos.

Importancia de la percepción docente para la comprensión del liderazgo

La percepción docente constituye un elemento clave para comprender el liderazgo pedagógico desde un enfoque descriptivo, pues son los docentes quienes experimentan de manera directa las prácticas de liderazgo en su quehacer profesional. La percepción se entiende como el proceso mediante el cual los individuos interpretan y otorgan significado a las acciones y comportamientos observados en su entorno laboral. En el ámbito educativo, esta percepción influye en la manera en que se reconoce, valora y legitima el liderazgo pedagógico (Schott, Van Roekel & Tummers,

2020).

Diversas investigaciones destacan que la percepción docente ofrece información valiosa sobre la calidad y coherencia de las prácticas de liderazgo. York-Barr y Duke (2020) afirman que el liderazgo pedagógico se fortalece cuando es percibido como relevante y auténtico por el profesorado, lo que favorece su aceptación y sostenibilidad. Desde esta perspectiva, la percepción no solo describe el liderazgo existente, sino que también refleja el grado de alineación entre las prácticas observadas y las expectativas profesionales de los docentes.

Además, la percepción docente permite acceder a dimensiones subjetivas del liderazgo pedagógico que no siempre son captadas por enfoques normativos o estructurales. Tintoré, Gratacós y Ladrón de Guevara (2024) señalan que las percepciones recogen experiencias, valoraciones y significados contruidos a partir de la interacción cotidiana, lo que enriquece la comprensión del liderazgo como fenómeno educativo. En consecuencia, considerar la percepción docente resulta indispensable para estudios descriptivos que buscan una caracterización profunda y contextualizada del liderazgo pedagógico.

Por otro lado, la percepción docente está influida por factores contextuales y relacionales, como el clima institucional, las relaciones interpersonales y la cultura escolar. Corcoran, Claiborne y Whitburn (2019) destacan que las relaciones profesionales y el sentido de pertenencia condicionan la manera en que se perciben las prácticas de liderazgo. Así, la percepción docente no se limita a una evaluación individual, sino que se construye socialmente, reflejando las dinámicas colectivas de la institución educativa.

El liderazgo pedagógico como categoría de análisis descriptivo en Ciencias de la Educación

En el campo de las Ciencias de la Educación, el liderazgo pedagógico se ha consolidado como una categoría de análisis relevante para describir y comprender las prácticas educativas orientadas al aprendizaje. Desde un enfoque descriptivo, esta categoría permite sistematizar y analizar las manifestaciones del liderazgo pedagógico sin establecer relaciones de causalidad, centrándose en la caracterización de sus componentes y expresiones. Schott et al. (2020) señalan que los estudios descriptivos sobre liderazgo aportan una base empírica sólida para comprender cómo se ejerce y se percibe el liderazgo en contextos reales.

El liderazgo pedagógico, entendido como categoría descriptiva, se vincula con la observación de prácticas, roles y relaciones que influyen en la enseñanza y el aprendizaje. Harris (2023) plantea que esta categoría facilita el análisis de la influencia pedagógica más allá de los cargos formales, permitiendo visibilizar liderazgos emergentes y distribuidos. En este sentido, su uso como categoría descriptiva contribuye a ampliar la comprensión del liderazgo educativo desde una perspectiva inclusiva y contextualizada.

Asimismo, el enfoque descriptivo en el análisis del liderazgo pedagógico responde a la necesidad de comprender la complejidad de los fenómenos educativos sin simplificarlos mediante modelos explicativos reduccionistas. Wenner y Campbell (2021) sostienen que la descripción rigurosa de las prácticas de liderazgo constituye un paso previo indispensable para el desarrollo de marcos teóricos más integrales. Desde esta óptica, el liderazgo pedagógico como categoría descriptiva permite capturar la diversidad de experiencias y percepciones presentes en las instituciones educativas.

Finalmente, considerar el liderazgo pedagógico como categoría de análisis descriptivo refuerza la coherencia metodológica de investigaciones que se centran en

la percepción y caracterización del fenómeno. Este enfoque resulta especialmente pertinente en estudios que abordan contextos educativos públicos y diversos, donde el liderazgo pedagógico se manifiesta de manera heterogénea y situada. De este modo, el análisis descriptivo del liderazgo pedagógico contribuye a una comprensión más rica y contextualizada del fenómeno, alineada con los principios y métodos de las Ciencias de la Educación.

Liderazgo pedagógico y práctica docente en educación secundaria

El liderazgo pedagógico en la educación secundaria adquiere rasgos particulares debido a la complejidad organizativa de este nivel, a la diversidad de disciplinas curriculares y a las características evolutivas de los estudiantes. En este contexto, la práctica docente se convierte en un espacio privilegiado para el ejercicio del liderazgo pedagógico, entendido como una influencia profesional que orienta la enseñanza, fortalece la cultura escolar y contribuye al aprendizaje significativo. Analizar este liderazgo desde la práctica cotidiana permite comprender cómo se configura y se reconoce en escenarios educativos concretos.

Particularidades del liderazgo pedagógico en el nivel secundario

El nivel secundario presenta particularidades que influyen directamente en la forma en que se ejerce y se percibe el liderazgo pedagógico. A diferencia de otros niveles educativos, la educación secundaria se caracteriza por una organización curricular fragmentada en áreas disciplinares, una mayor especialización docente y una estructura institucional más compleja. Estas condiciones demandan prácticas de liderazgo pedagógico orientadas a la articulación curricular, la coherencia pedagógica y la coordinación entre docentes de distintas especialidades. Wenner y Campbell (2021) señalan que, en este nivel, el liderazgo pedagógico se manifiesta en la capacidad de generar visiones compartidas sobre la enseñanza y el aprendizaje,

superando la lógica aislada de las asignaturas.

Asimismo, el liderazgo pedagógico en secundaria se desarrolla en un contexto donde los estudiantes atraviesan procesos de cambio cognitivo, emocional y social, lo que exige una enseñanza sensible a la diversidad y a las trayectorias individuales. Harris (2023) destaca que el liderazgo pedagógico en este nivel debe responder a la necesidad de promover ambientes de aprendizaje inclusivos y motivadores, capaces de atender la heterogeneidad del alumnado. Desde una perspectiva descriptiva, estas particularidades se reflejan en prácticas docentes que integran el acompañamiento pedagógico, la orientación tutorial y la adaptación metodológica.

Por otro lado, la estructura organizativa de las instituciones de educación secundaria suele implicar la coexistencia de liderazgos formales e informales. Spillane (2023) subraya que el liderazgo pedagógico se distribuye entre diversos actores, lo que favorece la emergencia de prácticas colaborativas y la corresponsabilidad en la mejora educativa. En este sentido, las particularidades del nivel secundario configuran un escenario propicio para analizar el liderazgo pedagógico como una práctica compartida y contextualizada.

Rol del docente como agente pedagógico y referente profesional

En la educación secundaria, el docente asume un rol central como agente pedagógico y referente profesional, lo que le permite ejercer liderazgo pedagógico desde su práctica cotidiana. Este rol se sustenta en el dominio disciplinar, la competencia didáctica y la capacidad de orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. York-Barr y Duke (2020) sostienen que el liderazgo docente se expresa cuando los profesores influyen positivamente en sus pares y en la comunidad educativa, a partir de su experiencia y compromiso profesional.

El docente como agente pedagógico no solo transmite conocimientos, sino que

también modela actitudes, valores y formas de relación con el saber. En este sentido, el liderazgo pedagógico se manifiesta en la coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica, así como en la disposición a reflexionar críticamente sobre la enseñanza. Schott, Van Roekel y Tummers (2020) destacan que los docentes que asumen este rol influyen en la mejora de las prácticas educativas al promover espacios de aprendizaje colaborativo y de desarrollo profesional continuo.

Además, el docente como referente profesional adquiere relevancia en contextos donde la diversidad y la inclusión son desafíos permanentes. Tintoré, Gratacós y Ladrón de Guevara (2024) señalan que el liderazgo pedagógico docente se fortalece cuando los profesores son reconocidos por su capacidad de generar confianza, orientar a otros y contribuir a una cultura escolar centrada en el aprendizaje. Desde una perspectiva descriptiva, este reconocimiento se construye a partir de la percepción que tienen colegas y estudiantes sobre la calidad y el impacto de la práctica docente.

El rol del docente como agente pedagógico y referente profesional, por tanto, trasciende la enseñanza en el aula y se proyecta hacia la vida institucional. Harris (2023) afirma que la voz docente constituye un componente esencial del liderazgo pedagógico, especialmente en el nivel secundario, donde la experiencia profesional y la interacción con pares adquieren un valor estratégico para la mejora educativa.

El liderazgo pedagógico más allá del cargo formal

Una de las características más relevantes del liderazgo pedagógico en la educación secundaria es que se ejerce más allá del cargo formal. Aunque los directivos desempeñan un papel importante en la orientación pedagógica de la institución, el liderazgo pedagógico no se limita a quienes ocupan posiciones jerárquicas. Wenner y Campbell (2021) sostienen que el liderazgo pedagógico emerge de la práctica y del

reconocimiento profesional, lo que permite que docentes sin cargos directivos ejerzan influencia pedagógica significativa.

Este liderazgo más allá del cargo formal se manifiesta en acciones como el acompañamiento entre pares, la innovación pedagógica y la participación activa en espacios colegiados. Spillane (2023) destaca que el liderazgo distribuido favorece la circulación de saberes y la construcción colectiva de soluciones pedagógicas, especialmente en contextos complejos como la educación secundaria. Desde un enfoque descriptivo, estas prácticas permiten identificar liderazgos pedagógicos informales que contribuyen al fortalecimiento de la cultura escolar.

Asimismo, el liderazgo pedagógico ejercido fuera de cargos formales se vincula con la legitimidad profesional y la credibilidad construida a lo largo del tiempo. York-Barr y Duke (2020) señalan que los docentes son reconocidos como líderes pedagógicos cuando sus prácticas generan impacto positivo y son valoradas por la comunidad educativa. Este reconocimiento no depende de una designación institucional, sino de la percepción compartida sobre la contribución del docente al aprendizaje y al desarrollo profesional colectivo.

Finalmente, comprender el liderazgo pedagógico más allá del cargo formal permite ampliar la mirada sobre el liderazgo educativo y reconocer la diversidad de actores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje. Harris (2023) enfatiza que esta perspectiva contribuye a una comprensión más inclusiva del liderazgo, alineada con enfoques contemporáneos que valoran la participación, la colaboración y la distribución de responsabilidades. Desde el campo de las Ciencias de la Educación, esta aproximación descriptiva resulta especialmente pertinente para caracterizar el liderazgo pedagógico en la práctica docente del nivel secundario.

Docentes con discapacidad en el sistema educativo peruano

Conceptualización de la discapacidad desde el enfoque social e inclusivo

La conceptualización de la discapacidad ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, transitando desde enfoques centrados en el déficit individual hacia perspectivas sociales e inclusivas que enfatizan el rol del contexto educativo, institucional y cultural. En el ámbito educativo, este cambio resulta fundamental para comprender la situación de los docentes con discapacidad, no como sujetos limitados por su condición, sino como profesionales cuyo desempeño y liderazgo se ven mediados por las barreras o apoyos que ofrece el entorno escolar. Desde esta perspectiva, la discapacidad se analiza como una construcción social y educativa, estrechamente vinculada a las políticas públicas, a las prácticas institucionales y a las percepciones colectivas sobre la diversidad.

Discapacidad como construcción social

La discapacidad, desde el enfoque social, se entiende como el resultado de la interacción entre las características individuales de una persona y las barreras presentes en su entorno físico, social y actitudinal. Este enfoque desplaza la atención del déficit individual hacia las condiciones sociales que limitan la participación plena de las personas con discapacidad. Booth y Ainscow (2023) sostienen que la discapacidad no reside en la persona, sino en los sistemas y estructuras que no consideran la diversidad humana como un valor constitutivo de la sociedad.

En el campo educativo, esta concepción implica reconocer que las dificultades que enfrentan los docentes con discapacidad no se derivan exclusivamente de su condición, sino de prácticas institucionales excluyentes, culturas escolares poco sensibles y políticas que no siempre se traducen en acciones concretas. Ware, Singal y Groce (2022) destacan que las barreras actitudinales y organizativas suelen ser más limitantes que las propias condiciones funcionales, especialmente en contextos

escolares donde persisten estereotipos sobre la capacidad profesional.

Desde esta mirada, la discapacidad como construcción social invita a cuestionar los modelos tradicionales de normalidad que predominan en las instituciones educativas. Corcoran, Claiborne y Whitburn (2019) argumentan que las relaciones de poder y las normas implícitas en las escuelas pueden reproducir exclusiones sutiles, afectando la participación y el reconocimiento de los docentes con discapacidad. En consecuencia, analizar la discapacidad como construcción social permite visibilizar las dinámicas que influyen en la percepción y valoración del liderazgo pedagógico ejercido por estos docentes.

Discapacidad como construcción educativa

La discapacidad como construcción educativa se refiere a la manera en que los sistemas educativos interpretan, regulan y responden a la diversidad funcional dentro de sus marcos pedagógicos y organizativos. En este sentido, la escuela no es un espacio neutral, sino un escenario donde se definen prácticas, discursos y políticas que pueden favorecer o limitar la inclusión. Florian (2020) señala que la educación inclusiva requiere replantear las concepciones pedagógicas tradicionales para atender a la diversidad como un componente normal del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, la discapacidad se construye educativamente cuando las prácticas pedagógicas, los currículos y las evaluaciones no contemplan la diversidad de estilos, ritmos y formas de participación. En el caso de los docentes con discapacidad, esta construcción se refleja en las expectativas institucionales sobre el desempeño profesional y en las oportunidades de desarrollo y liderazgo. Moriña (2021) destaca que muchos docentes con discapacidad deben adaptarse a sistemas educativos que no siempre reconocen sus necesidades específicas, lo que incide en su experiencia profesional y en su autopercepción.

En el contexto peruano, el enfoque inclusivo promovido por el Ministerio de Educación del Perú ha impulsado un cambio progresivo en la comprensión de la discapacidad desde el ámbito educativo. El MINEDU (2023) plantea que la educación inclusiva implica eliminar barreras y garantizar condiciones equitativas para todos los actores educativos, incluidos los docentes con discapacidad. Esta orientación normativa contribuye a resignificar la discapacidad como una cuestión de derechos y de calidad educativa, más que como una limitación individual.

Barreras, ajustes razonables y accesibilidad en el ámbito escolar.

Las barreras, los ajustes razonables y la accesibilidad constituyen categorías centrales para comprender la experiencia de la discapacidad en el ámbito escolar. Las barreras pueden ser físicas, comunicacionales, pedagógicas o actitudinales, y su presencia condiciona la participación plena de los docentes con discapacidad en la vida institucional. Schwab (2024) subraya que la inclusión no debe limitarse al estudiantado, sino extenderse al profesorado, reconociendo las barreras que enfrentan en su ejercicio profesional.

Los ajustes razonables se definen como las modificaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada, con el fin de garantizar la igualdad de condiciones. En el contexto educativo, estos ajustes pueden incluir adaptaciones en el entorno físico, en los recursos didácticos o en la organización del trabajo docente. El Ministerio de Educación del Perú (2020) enfatiza que la implementación de ajustes razonables es una responsabilidad institucional orientada a asegurar el derecho a la educación y al trabajo en condiciones de equidad.

La accesibilidad, por su parte, se refiere a la eliminación de obstáculos que impiden el acceso y la participación. Pesonen et al. (2024) destacan que la accesibilidad no solo es un aspecto técnico, sino también cultural, pues requiere

actitudes inclusivas y compromiso institucional. En este sentido, la accesibilidad en el ámbito escolar influye directamente en la percepción que tienen los docentes con discapacidad sobre su rol, su liderazgo y su pertenencia a la comunidad educativa.

La discapacidad en el ejercicio de la docencia

El ejercicio de la docencia por parte de personas con discapacidad representa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para transformar las culturas escolares. Los docentes con discapacidad aportan perspectivas valiosas sobre la diversidad, la resiliencia y la inclusión, enriqueciendo la práctica educativa. Burns y Bell (2019) señalan que estos docentes construyen su identidad profesional en diálogo constante con las expectativas institucionales y las percepciones sociales sobre la discapacidad.

No obstante, el ejercicio de la docencia también puede verse condicionado por experiencias de discriminación, invisibilización o sobreexigencia. Tal-Alon y Shapira-Lishchinsky (2021) evidencian que muchos docentes con discapacidad enfrentan dilemas éticos y profesionales relacionados con la divulgación de su condición y con el reconocimiento de su competencia profesional. Estas experiencias influyen en su autopercepción y en la manera en que ejercen liderazgo pedagógico.

En el contexto peruano, la inclusión de docentes con discapacidad se reconoce como un desafío institucional que requiere políticas claras y prácticas coherentes. El Ministerio de Educación del Perú (2012) establece, a través del Marco del Buen Desempeño Docente, principios de equidad y respeto a la diversidad que deben guiar el ejercicio profesional. Desde un enfoque descriptivo, analizar la discapacidad en el ejercicio de la docencia permite comprender cómo estas normativas se traducen —o no— en experiencias concretas dentro de las instituciones educativas.

Docencia, identidad profesional y discapacidad

La relación entre docencia, identidad profesional y discapacidad constituye un eje analítico fundamental para comprender cómo los docentes con discapacidad construyen sentido sobre su rol, su práctica y su lugar en la institución educativa. Desde un enfoque social e inclusivo, la identidad docente no se concibe como un atributo fijo, sino como un proceso dinámico, configurado a partir de experiencias profesionales, interacciones sociales y marcos institucionales que pueden favorecer o limitar el reconocimiento y la participación plena. Analizar esta relación permite describir cómo la discapacidad incide en la manera en que los docentes se perciben a sí mismos y son percibidos por otros, así como en las oportunidades de ejercer liderazgo pedagógico.

Construcción de la identidad docente en contextos de diversidad funcional

La identidad docente se construye a lo largo del tiempo mediante un proceso complejo que integra la formación inicial, la experiencia profesional y las interacciones cotidianas en el contexto escolar. En contextos de diversidad funcional, esta construcción se ve atravesada por significados sociales y educativos asociados a la discapacidad, los cuales influyen en la forma en que los docentes interpretan su rol y su competencia profesional. Burns y Bell (2019) señalan que los docentes con discapacidad desarrollan narrativas identitarias en las que negocian permanentemente entre su identidad profesional y las representaciones sociales de la discapacidad presentes en el entorno educativo.

Desde esta perspectiva, la identidad docente no se limita a la dimensión técnica de la enseñanza, sino que incorpora aspectos emocionales, éticos y relacionales. Wood y Happé (2021) destacan que los docentes con diversidad funcional suelen construir su identidad profesional en diálogo con experiencias de adaptación, resiliencia y autoafirmación, lo que les permite redefinir su práctica desde una comprensión más

amplia de la diversidad. En estudios descriptivos, estas construcciones identitarias se manifiestan en relatos sobre el sentido de pertenencia, la autoeficacia y la legitimidad profesional.

Asimismo, la construcción de la identidad docente en contextos de diversidad funcional está influida por las culturas institucionales y las políticas educativas. Symeonidou (2025) sostiene que los entornos escolares inclusivos favorecen identidades docentes más positivas, al reconocer la diversidad como un recurso pedagógico y no como una limitación. En contraste, contextos poco sensibles pueden reforzar identidades profesionales marcadas por la invisibilización o la necesidad constante de demostrar competencia, lo que impacta en la percepción del liderazgo pedagógico.

Experiencias profesionales de docentes con discapacidad

Las experiencias profesionales de los docentes con discapacidad constituyen una fuente clave para comprender cómo se vive la docencia en contextos educativos diversos. Estas experiencias abarcan aspectos relacionados con el acceso al empleo, la adaptación al puesto de trabajo, la interacción con colegas y estudiantes, y la participación en la vida institucional. Ware, Singal y Groce (2022) evidencian que, aunque muchos docentes con discapacidad reportan altos niveles de compromiso con su labor, también enfrentan desafíos asociados a barreras actitudinales y organizativas.

Desde un enfoque descriptivo, las experiencias profesionales se analizan a partir de las percepciones y relatos de los propios docentes, quienes describen tanto oportunidades como tensiones en su ejercicio profesional. Moriña (2021) señala que las experiencias de inclusión o exclusión influyen significativamente en la satisfacción laboral y en la disposición a asumir roles de liderazgo pedagógico. En este sentido, la experiencia profesional se convierte en un factor determinante para comprender cómo

los docentes con discapacidad se posicionan dentro de la institución.

Además, las experiencias profesionales están mediadas por el apoyo institucional y la implementación de ajustes razonables. Pesonen et al. (2024) destacan que la disponibilidad de apoyos colaborativos y de entornos accesibles contribuye a experiencias profesionales más positivas, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la participación activa. En contraste, la ausencia de estos apoyos puede generar experiencias marcadas por la sobrecarga y la autoexigencia, lo que afecta la percepción del propio desempeño y liderazgo.

En el contexto latinoamericano, y particularmente en el peruano, las experiencias profesionales de los docentes con discapacidad se desarrollan en un escenario de avances normativos y desafíos prácticos. El Ministerio de Educación del Perú (2023) promueve la inclusión como principio rector del sistema educativo; sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas depende de las condiciones específicas de cada institución. Describir estas experiencias permite identificar patrones y características comunes que enriquecen la comprensión del fenómeno desde una perspectiva contextualizada.

Reconocimiento profesional y autopercepción docente

El reconocimiento profesional y la autopercepción docente son dimensiones estrechamente vinculadas en la construcción de la identidad profesional de los docentes con discapacidad. El reconocimiento profesional se refiere a la valoración que la comunidad educativa otorga a la competencia, el compromiso y la contribución del docente, mientras que la autopercepción docente alude a la manera en que el propio docente evalúa su desempeño y su rol profesional. Tal-Alon y Shapira-Lishchinsky (2021) señalan que el reconocimiento institucional influye directamente en la autopercepción y en la disposición a ejercer liderazgo pedagógico.

Desde una perspectiva descriptiva, la autopercepción docente se construye a partir de experiencias de interacción, retroalimentación y participación en espacios profesionales. Guberman y McBride (2025) destacan que los docentes con discapacidad desarrollan percepciones de autoeficacia cuando sus capacidades son reconocidas y cuando se les brinda la oportunidad de contribuir activamente a la toma de decisiones pedagógicas. En contextos donde el reconocimiento es limitado, la autopercepción puede verse afectada, generando sentimientos de inseguridad o subvaloración.

El reconocimiento profesional también se relaciona con la visibilidad del trabajo docente y con la posibilidad de asumir roles de liderazgo pedagógico. Harris (2023) afirma que el liderazgo se legitima cuando es reconocido por otros, lo que resulta especialmente relevante para docentes que históricamente han sido marginados o subrepresentados. En este sentido, el reconocimiento profesional actúa como un mediador entre la experiencia individual y la participación colectiva en la vida institucional.

En el ámbito normativo peruano, el Marco del Buen Desempeño Docente establece principios de valoración y respeto a la diversidad que deben orientar el reconocimiento profesional (Ministerio de Educación del Perú, 2012). Sin embargo, la manera en que estos principios se traducen en prácticas concretas varía según el contexto institucional. Analizar el reconocimiento profesional y la autopercepción docente desde un enfoque descriptivo permite caracterizar cómo los docentes con discapacidad interpretan su lugar en la institución y cómo estas percepciones influyen en su identidad y liderazgo pedagógico.

Marco normativo peruano y político de la inclusión docente

El marco normativo y político peruano en materia de inclusión docente se

inscribe en un proceso progresivo de reconocimiento de la diversidad como principio orientador del sistema educativo. En este contexto, la inclusión de docentes con discapacidad se aborda desde enfoques de derechos, equidad y calidad educativa, articulando compromisos internacionales con políticas nacionales. Analizar este marco permite describir cómo las orientaciones normativas configuran condiciones, expectativas y desafíos para la participación plena del profesorado con discapacidad en las instituciones educativas públicas.

El contexto educativo peruano y el enfoque inclusivo

El contexto educativo peruano se caracteriza por una diversidad sociocultural y territorial que plantea retos significativos para la implementación de políticas inclusivas. En las últimas décadas, el sistema educativo ha incorporado el enfoque inclusivo como respuesta a desigualdades históricas vinculadas a la discapacidad, el género, la interculturalidad y las brechas socioeconómicas. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita al acceso, sino que abarca la participación y el reconocimiento de todos los actores educativos, incluidos los docentes con discapacidad.

El enfoque inclusivo en el Perú se sustenta en una concepción de la educación como derecho fundamental y bien público. La Política Nacional de Educación Inclusiva al 2036 establece que la diversidad constituye un valor y una oportunidad para mejorar la calidad educativa, promoviendo entornos que eliminen barreras y favorezcan la participación plena (Ministerio de Educación del Perú, 2023). En este marco, el contexto educativo peruano se concibe como un espacio en transformación, donde la inclusión docente emerge como un componente esencial para consolidar culturas escolares democráticas.

Asimismo, el contexto peruano evidencia tensiones entre el discurso normativo y las prácticas institucionales. Estudios recientes señalan que, aunque

existen avances en la formulación de políticas, persisten desafíos en su implementación efectiva, especialmente en relación con la accesibilidad y el reconocimiento profesional de los docentes con discapacidad (Schwab, 2024). Desde un enfoque descriptivo, comprender el contexto educativo peruano implica atender a estas dinámicas y a la manera en que influyen en la percepción y el ejercicio del liderazgo pedagógico.

Enfoque inclusivo en las políticas educativas peruanas

Las políticas educativas peruanas han incorporado progresivamente el enfoque inclusivo como eje transversal, alineándose con compromisos internacionales en materia de derechos humanos y educación para todos. Este enfoque se refleja en normativas y lineamientos que buscan garantizar condiciones de equidad y participación para los distintos actores del sistema educativo. El Ministerio de Educación del Perú (2020) establece que la inclusión implica identificar y eliminar barreras, así como promover ajustes razonables que aseguren la igualdad de oportunidades.

En relación con los docentes con discapacidad, las políticas educativas reconocen la necesidad de generar condiciones laborales adecuadas y de promover su desarrollo profesional. El Marco del Buen Desempeño Docente incorpora principios de respeto a la diversidad y equidad, orientando la práctica docente hacia una educación inclusiva y de calidad (Ministerio de Educación del Perú, 2012). Estas orientaciones normativas contribuyen a redefinir el rol del docente como agente clave en la construcción de entornos inclusivos.

No obstante, la traducción del enfoque inclusivo en políticas concretas enfrenta desafíos asociados a la heterogeneidad del sistema educativo y a la disponibilidad de recursos. La Defensoría del Pueblo (2020) advierte que la falta de articulación

interinstitucional y de mecanismos de seguimiento limita el impacto de las políticas inclusivas. Desde una perspectiva descriptiva, analizar el enfoque inclusivo en las políticas educativas peruanas permite identificar avances normativos y brechas persistentes que inciden en la experiencia profesional de los docentes con discapacidad.

Principios de equidad, participación y no discriminación

Los principios de equidad, participación y no discriminación constituyen pilares fundamentales del marco normativo peruano en materia de inclusión docente. La equidad se entiende como la provisión de condiciones diferenciadas que permitan a todos los actores educativos ejercer sus derechos en igualdad de oportunidades. En este sentido, la equidad no implica trato idéntico, sino la adopción de medidas específicas que respondan a las necesidades de cada persona (Ministerio de Educación del Perú, 2023).

La participación, por su parte, se concibe como el involucramiento activo de los docentes en la vida institucional, incluyendo la toma de decisiones pedagógicas y la construcción de proyectos educativos. Harris (2023) destaca que la participación docente fortalece el liderazgo pedagógico y contribuye a una cultura escolar inclusiva, donde las voces diversas son valoradas. En el caso de los docentes con discapacidad, la participación efectiva depende de la eliminación de barreras y del reconocimiento de su aporte profesional.

El principio de no discriminación se articula con el respeto a la dignidad y la diversidad, prohibiendo prácticas que excluyan o limiten la participación por motivos de discapacidad. La Defensoría del Pueblo (2020) subraya que la discriminación en el ámbito educativo puede manifestarse de forma explícita o implícita, afectando el reconocimiento profesional y la autopercepción de los docentes con discapacidad.

Desde un enfoque descriptivo, estos principios permiten analizar cómo las normativas se reflejan en prácticas institucionales coherentes con la inclusión.

La inclusión de docentes con discapacidad como desafío institucional

La inclusión de docentes con discapacidad representa un desafío institucional que trasciende la formulación de políticas y requiere transformaciones en las culturas y prácticas escolares. Este desafío implica revisar estructuras organizativas, actitudes y procedimientos que, de manera consciente o inconsciente, pueden generar exclusión. Moriña (2021) señala que la inclusión docente demanda un compromiso institucional sostenido, orientado a crear entornos laborales accesibles y respetuosos de la diversidad.

En el contexto peruano, las instituciones educativas públicas enfrentan retos relacionados con la infraestructura, la disponibilidad de recursos y la formación del personal para implementar ajustes razonables. Pesonen et al. (2024) destacan que el apoyo colaborativo y la sensibilización institucional son factores clave para avanzar hacia una inclusión efectiva. Desde una perspectiva descriptiva, estos desafíos se manifiestan en las percepciones de los docentes con discapacidad sobre su participación, reconocimiento y oportunidades de liderazgo.

Asimismo, la inclusión docente como desafío institucional se vincula con la necesidad de articular el liderazgo pedagógico con el enfoque inclusivo. Crisol Moya, Romero López y Caurcel Cara (2020) sostienen que el liderazgo inclusivo contribuye a la construcción de culturas escolares que valoran la diversidad y promueven la equidad. En este sentido, describir la inclusión de docentes con discapacidad como un desafío institucional permite comprender las condiciones en las que se ejerce el liderazgo pedagógico y las tensiones que emergen en su práctica cotidiana.

Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad

Aproximación conceptual al liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad

La aproximación conceptual al liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad exige situar el análisis en la experiencia concreta de quienes desarrollan su práctica profesional en contextos educativos marcados por la diversidad y la inclusión. Desde un enfoque descriptivo, este liderazgo no se define únicamente por funciones formales o cargos jerárquicos, sino por prácticas pedagógicas, interacciones y significados construidos en la vida escolar cotidiana. Comprender esta forma de liderazgo implica atender a la experiencia vivida, a la relación entre diversidad funcional y ejercicio docente, y a los procesos de visibilización de aportes pedagógicos inclusivos.

El liderazgo pedagógico desde la experiencia vivida

El liderazgo pedagógico desde la experiencia vivida se comprende como un proceso construido a partir de las trayectorias personales y profesionales del docente, donde la práctica cotidiana adquiere centralidad como fuente de sentido y aprendizaje. En el caso de los docentes con discapacidad, la experiencia vivida se configura en la intersección entre la identidad profesional, las condiciones institucionales y las percepciones del entorno escolar. Esta perspectiva reconoce que el liderazgo emerge de la acción pedagógica situada y de la capacidad de influir en otros a través del ejemplo y la coherencia práctica.

Diversos estudios descriptivos resaltan que la experiencia vivida de los docentes con discapacidad contribuye a una comprensión más empática y reflexiva de los procesos educativos. Moriña (2021) señala que estos docentes desarrollan estrategias pedagógicas basadas en la adaptación, la creatividad y la resiliencia, las cuales influyen positivamente en la cultura escolar. Desde esta óptica, el liderazgo

pedagógico no se impone, sino que se construye a partir de la interacción diaria con estudiantes y colegas, generando reconocimiento profesional.

Asimismo, la experiencia vivida permite visibilizar saberes pedagógicos que no siempre son explicitados en los marcos normativos. Schwab (2024) sostiene que los docentes con discapacidad aportan perspectivas únicas sobre inclusión y accesibilidad, derivadas de su vivencia personal, lo que fortalece prácticas pedagógicas más sensibles a la diversidad. Desde un enfoque descriptivo, analizar el liderazgo pedagógico desde la experiencia vivida implica describir cómo estas prácticas son percibidas y valoradas en el contexto escolar.

Liderazgo docente y diversidad funcional

El liderazgo docente en contextos de diversidad funcional se manifiesta como una práctica que integra la dimensión pedagógica con el reconocimiento de la diversidad como valor educativo. En este sentido, la diversidad funcional no se concibe como limitación, sino como una condición que enriquece el ejercicio profesional y amplía las formas de liderazgo pedagógico. Este enfoque se alinea con la concepción inclusiva de la educación, que promueve la participación activa de todos los docentes en la vida institucional.

Investigaciones recientes describen que los docentes con discapacidad ejercen liderazgo a través de prácticas colaborativas, apoyo entre pares y modelamiento de actitudes inclusivas. Harris (2023) destaca que el liderazgo docente se fortalece cuando se reconocen las contribuciones individuales y se promueve la participación equitativa. En el caso de la diversidad funcional, estas contribuciones se expresan en la capacidad de generar ambientes de aprendizaje accesibles y en la sensibilización de la comunidad educativa.

Desde la perspectiva de la diversidad funcional, el liderazgo docente también

se vincula con la gestión de barreras y la promoción de ajustes razonables. El Ministerio de Educación del Perú (2023) subraya que los docentes con discapacidad requieren condiciones institucionales que reconozcan su rol profesional y faciliten su participación plena. Describir el liderazgo docente en este contexto implica analizar cómo la diversidad funcional influye en las prácticas pedagógicas y en la percepción de la influencia profesional dentro de la escuela.

Visibilización del liderazgo pedagógico inclusivo

La visibilización del liderazgo pedagógico inclusivo constituye un aspecto central para reconocer y valorar las prácticas desarrolladas por docentes con discapacidad. Este proceso implica hacer explícitos los aportes pedagógicos que, en muchos casos, permanecen invisibilizados por estereotipos o barreras actitudinales. Desde un enfoque descriptivo, la visibilización se relaciona con la percepción que tienen los actores educativos sobre el liderazgo ejercido y su impacto en la cultura escolar.

Estudios descriptivos señalan que la falta de visibilidad del liderazgo inclusivo limita el reconocimiento profesional y la participación institucional de los docentes con discapacidad. Pesonen et al. (2024) destacan que la visibilización de buenas prácticas inclusivas favorece la construcción de comunidades educativas más equitativas. En este sentido, el liderazgo pedagógico inclusivo se hace visible cuando las prácticas docentes son reconocidas como referentes pedagógicos y contribuyen a la mejora del clima escolar.

Asimismo, la visibilización del liderazgo pedagógico inclusivo se vincula con políticas y discursos institucionales que promueven la equidad y la no discriminación. Crisol Moya, Romero López y Caurcel Cara (2020) argumentan que el liderazgo inclusivo requiere de un entorno institucional que valore la diversidad y fomente la

participación activa de todos los docentes. Desde esta perspectiva, describir la visibilización del liderazgo pedagógico inclusivo permite comprender cómo las prácticas de los docentes con discapacidad son percibidas, legitimadas y difundidas en el ámbito educativo.

En el contexto peruano, la visibilización del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad se enfrenta a desafíos estructurales y culturales. La Defensoría del Pueblo (2020) advierte que persisten prácticas discriminatorias que afectan el reconocimiento de estos docentes. Sin embargo, también se observan avances en la promoción de una cultura inclusiva que reconoce el liderazgo pedagógico más allá del cargo formal. Desde un enfoque descriptivo, este análisis contribuye a comprender la relevancia del liderazgo pedagógico inclusivo como elemento clave para fortalecer la educación pública.

Percepción del liderazgo pedagógico

La percepción del liderazgo pedagógico constituye un eje analítico fundamental para comprender cómo las prácticas docentes son interpretadas, valoradas y legitimadas en el contexto escolar. Desde un enfoque descriptivo, la percepción no se orienta a explicar causas ni efectos, sino a caracterizar los significados que los actores educativos atribuyen a las acciones pedagógicas y a la influencia profesional del docente. En el caso del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad, la percepción adquiere especial relevancia, pues permite describir cómo se construye el reconocimiento del liderazgo en entornos educativos inclusivos.

La percepción como constructo educativo

La percepción, entendida como constructo educativo, se refiere al proceso mediante el cual los sujetos interpretan la realidad escolar a partir de experiencias,

interacciones y marcos de referencia socioculturales. En el ámbito educativo, la percepción no es una mera recepción pasiva de estímulos, sino una construcción activa de significados que orienta actitudes, expectativas y valoraciones sobre las prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva, la percepción se configura como un elemento clave para describir fenómenos educativos complejos, como el liderazgo pedagógico.

Autores del campo de las Ciencias de la Educación destacan que la percepción docente se nutre de dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, las cuales influyen en la forma en que se reconoce la competencia profesional y la influencia pedagógica de otros docentes. Harris (2023) sostiene que las percepciones compartidas dentro de la comunidad escolar contribuyen a configurar climas de colaboración y liderazgo distribuido. En este sentido, la percepción actúa como un lente interpretativo que permite comprender cómo se construye el liderazgo más allá de los cargos formales.

En contextos inclusivos, la percepción adquiere matices particulares, ya que se ve atravesada por creencias, estereotipos y experiencias previas relacionadas con la discapacidad. Moriña (2021) señala que las percepciones sobre la discapacidad influyen en el reconocimiento profesional de los docentes, afectando la visibilidad de sus aportes pedagógicos. Desde un enfoque descriptivo, analizar la percepción como constructo educativo implica describir cómo estos significados se configuran y se expresan en la vida escolar cotidiana.

Importancia de la percepción para describir prácticas pedagógicas

La importancia de la percepción para describir prácticas pedagógicas radica en su capacidad para revelar cómo las acciones docentes son interpretadas por los distintos actores educativos. A diferencia de enfoques normativos o prescriptivos, el análisis perceptual permite acceder a la dimensión simbólica de la práctica

pedagógica, describiendo cómo se atribuye valor, legitimidad y eficacia a determinadas acciones. En este marco, la percepción se convierte en una herramienta analítica para caracterizar el liderazgo pedagógico desde la experiencia escolar.

Diversos estudios descriptivos indican que las percepciones docentes y estudiantiles influyen en la forma en que se reconocen las prácticas de liderazgo pedagógico. Schwab (2024) destaca que la percepción de apoyo, coherencia y compromiso pedagógico contribuye a identificar referentes profesionales dentro de la escuela. Estas percepciones no se basan únicamente en resultados visibles, sino en la consistencia de las prácticas, la calidad de las interacciones y la capacidad de generar confianza.

En el caso de los docentes con discapacidad, la percepción resulta especialmente relevante para describir cómo sus prácticas pedagógicas son comprendidas en contextos donde persisten barreras actitudinales. Pesonen et al. (2024) señalan que las percepciones positivas sobre la competencia y el compromiso docente favorecen la inclusión profesional y la participación institucional. Desde una perspectiva descriptiva, la percepción permite identificar patrones de reconocimiento y valoración que configuran el liderazgo pedagógico en la práctica cotidiana.

Asimismo, la percepción facilita la descripción de prácticas pedagógicas inclusivas que, aunque no siempre formalizadas, impactan en el clima escolar y en la cultura institucional. Crisol Moya, Romero López y Caurcel Cara (2020) subrayan que el liderazgo inclusivo se manifiesta en prácticas que promueven la colaboración, la equidad y el respeto a la diversidad, las cuales son reconocidas a través de la percepción de los actores educativos. De este modo, la percepción se consolida como una categoría analítica central para describir el liderazgo pedagógico.

Percepción del liderazgo pedagógico en contextos inclusivos

La percepción del liderazgo pedagógico en contextos inclusivos se configura a partir de la interacción entre prácticas docentes, valores institucionales y marcos normativos que promueven la equidad. En estos contextos, el liderazgo pedagógico no se limita a la autoridad formal, sino que se expresa en la capacidad de influir positivamente en la comunidad educativa mediante prácticas coherentes con el enfoque inclusivo. La percepción de este liderazgo depende, en gran medida, de cómo se valoran dichas prácticas en relación con la diversidad.

En el ámbito de la inclusión, la percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad está mediada por factores culturales y organizacionales. La Defensoría del Pueblo (2020) advierte que las percepciones negativas o estigmatizantes pueden invisibilizar el liderazgo ejercido por estos docentes, limitando su reconocimiento profesional. No obstante, cuando las instituciones educativas promueven una cultura inclusiva, las percepciones tienden a centrarse en la competencia pedagógica y en la contribución al aprendizaje colectivo.

El Ministerio de Educación del Perú (2023) destaca que la construcción de entornos inclusivos requiere fortalecer percepciones positivas sobre la diversidad funcional, reconociendo el aporte de todos los docentes al proyecto educativo institucional. Desde esta perspectiva, la percepción del liderazgo pedagógico en contextos inclusivos se vincula con la valoración de prácticas que fomentan la participación, la resiliencia y la adaptación pedagógica.

Describir la percepción del liderazgo pedagógico en contextos inclusivos implica, por tanto, analizar cómo los actores educativos interpretan la influencia profesional de los docentes con discapacidad y cómo estas interpretaciones inciden en la dinámica escolar. Harris (2023) señala que la percepción compartida de liderazgo favorece la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, donde la

diversidad se convierte en un recurso pedagógico. En un enfoque descriptivo, este análisis permite comprender la relevancia de la percepción como elemento articulador entre liderazgo pedagógico e inclusión educativa.

Dimensiones del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad

Capacidad pedagógica

La capacidad pedagógica constituye una dimensión central del liderazgo pedagógico docente, en tanto se vincula directamente con la competencia profesional para orientar, planificar y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera pertinente y contextualizada. Desde un enfoque descriptivo, esta dimensión permite caracterizar cómo se manifiesta el liderazgo pedagógico en la práctica cotidiana, especialmente cuando es ejercido por docentes con discapacidad, atendiendo a la percepción que la comunidad educativa construye sobre su desempeño pedagógico.

Concepto de capacidad pedagógica en el liderazgo docente

La capacidad pedagógica en el liderazgo docente se comprende como el conjunto de saberes, habilidades y actitudes que permiten al docente conducir procesos educativos de manera reflexiva, intencional y coherente con las necesidades del contexto escolar. Desde la perspectiva educativa, esta capacidad no se limita al dominio de contenidos, sino que integra la comprensión del aprendizaje, la adaptación metodológica y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. En el marco del liderazgo pedagógico, la capacidad pedagógica se expresa en la influencia que el docente ejerce sobre las prácticas de enseñanza y en su rol como referente profesional.

Diversos autores coinciden en que el liderazgo pedagógico se sustenta en la solidez de la capacidad pedagógica del docente, entendida como base para orientar a otros y contribuir a la mejora de la práctica educativa. Harris (2023) destaca que la credibilidad del liderazgo docente emerge cuando las competencias pedagógicas son

reconocidas y valoradas por la comunidad educativa. Desde esta óptica, la capacidad pedagógica se convierte en un atributo observable que legitima el liderazgo más allá de los cargos formales.

En el caso de los docentes con discapacidad, la capacidad pedagógica adquiere un significado particular, ya que se construye en contextos donde la diversidad funcional puede ser percibida como desafío o como fortaleza. Moriña (2021) señala que estos docentes desarrollan competencias pedagógicas marcadas por la adaptabilidad y la reflexión crítica, lo que fortalece su liderazgo en el aula y en la institución. Desde un enfoque descriptivo, analizar el concepto de capacidad pedagógica implica describir cómo estas competencias son ejercidas y percibidas en la práctica educativa.

Dominio didáctico, planificación y toma de decisiones pedagógicas

El dominio didáctico, la planificación y la toma de decisiones pedagógicas constituyen componentes esenciales de la capacidad pedagógica en el liderazgo docente. El dominio didáctico se refiere a la habilidad para seleccionar y aplicar estrategias de enseñanza pertinentes, considerando las características de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje. Este dominio se manifiesta en la capacidad de diseñar experiencias educativas significativas y de adaptar metodologías en función de la diversidad del aula.

La planificación pedagógica, por su parte, implica la organización sistemática de los procesos de enseñanza, integrando contenidos, estrategias, recursos y evaluación. Desde una perspectiva descriptiva, la planificación se reconoce como una práctica clave que refleja la intencionalidad pedagógica del docente y su compromiso con el aprendizaje. El Ministerio de Educación del Perú (2012) señala que una planificación adecuada contribuye a la coherencia del proceso educativo y fortalece el

rol del docente como líder pedagógico.

La toma de decisiones pedagógicas se articula con la capacidad de analizar situaciones educativas y seleccionar alternativas que respondan a las necesidades del contexto. En este sentido, la toma de decisiones no se limita a la ejecución de lineamientos curriculares, sino que implica una reflexión constante sobre la práctica. Schwab (2024) destaca que los docentes que ejercen liderazgo pedagógico toman decisiones informadas y flexibles, lo que favorece la inclusión y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En el caso de los docentes con discapacidad, estos componentes de la capacidad pedagógica se desarrollan en interacción con experiencias personales y profesionales que demandan ajustes y adaptaciones continuas. Pesonen et al. (2024) describen que la experiencia de gestionar barreras y recursos fortalece la competencia para planificar y decidir pedagógicamente, convirtiendo estas prácticas en referentes para otros docentes. Desde un enfoque descriptivo, el análisis del dominio didáctico, la planificación y la toma de decisiones permite caracterizar cómo se ejerce el liderazgo pedagógico en contextos inclusivos.

Percepción de la capacidad pedagógica en docentes con discapacidad

La percepción de la capacidad pedagógica en docentes con discapacidad constituye un elemento clave para describir el liderazgo pedagógico desde la mirada de la comunidad educativa. La percepción se construye a partir de la observación de las prácticas docentes, de las interacciones cotidianas y de los resultados visibles en el aprendizaje y el clima escolar. En este marco, la percepción no se orienta a evaluar causalidades, sino a describir cómo se reconoce y valora la competencia pedagógica del docente.

Estudios descriptivos evidencian que las percepciones positivas sobre la

capacidad pedagógica favorecen el reconocimiento del liderazgo docente, mientras que percepciones sesgadas pueden invisibilizar sus aportes. La Defensoría del Pueblo (2020) advierte que los estereotipos asociados a la discapacidad influyen en la valoración del desempeño profesional, afectando la percepción de la capacidad pedagógica. Sin embargo, cuando las prácticas pedagógicas son consistentes y visibles, estas percepciones tienden a transformarse.

Desde un enfoque inclusivo, la percepción de la capacidad pedagógica en docentes con discapacidad se vincula con la valoración de estrategias didácticas adaptadas, la claridad en la planificación y la coherencia en la toma de decisiones pedagógicas. Crisol Moya, Romero López y Caurcel Cara (2020) sostienen que el liderazgo inclusivo se legitima cuando la comunidad educativa reconoce la competencia pedagógica como eje central del ejercicio profesional, independientemente de la condición de discapacidad.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación del Perú (2023) enfatiza la importancia de promover percepciones equitativas sobre la competencia docente, fortaleciendo una cultura institucional que valore la diversidad. Desde una perspectiva descriptiva, analizar la percepción de la capacidad pedagógica en docentes con discapacidad permite comprender cómo se construye el liderazgo pedagógico y cómo esta dimensión contribuye a la inclusión y a la calidad educativa.

Clima y relaciones humanas

El clima y las relaciones humanas constituyen una dimensión clave del liderazgo pedagógico, en tanto configuran el entramado relacional que sostiene los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa. Desde un enfoque descriptivo, esta dimensión permite caracterizar cómo las interacciones, la comunicación y la convivencia escolar son influidas por las prácticas pedagógicas del

docente y cómo dichas dinámicas son percibidas por la comunidad educativa, especialmente en contextos inclusivos donde participan docentes con discapacidad.

El liderazgo pedagógico como generador de clima escolar

El liderazgo pedagógico se reconoce como un factor relevante en la configuración del clima escolar, entendido como el conjunto de percepciones compartidas sobre las relaciones, normas, valores y prácticas que caracterizan la vida institucional. Desde una perspectiva educativa, el clima escolar no es un elemento estático, sino una construcción social que emerge de las interacciones cotidianas entre docentes, estudiantes y directivos. En este marco, el liderazgo pedagógico del docente influye en la manera en que se establecen vínculos de confianza, colaboración y respeto mutuo.

Diversos estudios descriptivos señalan que las prácticas pedagógicas coherentes, reflexivas y orientadas al aprendizaje contribuyen a generar un clima escolar positivo. Harris (2023) destaca que el liderazgo pedagógico, cuando se ejerce desde la práctica docente, fortalece la cultura de colaboración y promueve un sentido de pertenencia en la comunidad educativa. Este tipo de liderazgo se manifiesta en la capacidad del docente para orientar procesos, acompañar a sus pares y modelar actitudes profesionales que impactan en el clima institucional.

En el caso de los docentes con discapacidad, el liderazgo pedagógico como generador de clima escolar adquiere particular relevancia, ya que se desarrolla en contextos donde pueden existir barreras actitudinales o estereotipos. Moriña (2021) describe que la presencia activa y comprometida de docentes con discapacidad contribuye a transformar percepciones y a promover climas escolares más inclusivos. Desde un enfoque descriptivo, analizar esta dimensión implica caracterizar cómo las prácticas pedagógicas influyen en la construcción de un clima escolar basado en la

equidad y el reconocimiento de la diversidad.

Relaciones interpersonales, comunicación y convivencia

Las relaciones interpersonales, la comunicación y la convivencia constituyen componentes esenciales del clima escolar y se encuentran estrechamente vinculadas al ejercicio del liderazgo pedagógico. Las relaciones interpersonales en el ámbito educativo se construyen a partir de interacciones cotidianas que pueden favorecer la cooperación, el apoyo mutuo y el respeto, o, por el contrario, generar tensiones y conflictos. Desde una perspectiva descriptiva, estas relaciones reflejan la calidad del tejido social de la institución.

La comunicación pedagógica desempeña un rol central en la configuración de dichas relaciones, ya que permite compartir significados, coordinar acciones y resolver situaciones de manera dialogante. Crisol Moya, Romero López y Caurcel Cara (2020) señalan que el liderazgo inclusivo se expresa en prácticas comunicativas abiertas y horizontales, que favorecen la participación y el reconocimiento de las distintas voces. En este sentido, el liderazgo pedagógico del docente se manifiesta en su capacidad para comunicarse de manera empática y efectiva con estudiantes y colegas.

La convivencia escolar, entendida como el conjunto de normas y prácticas que regulan la interacción en la escuela, también se ve influida por el liderazgo pedagógico. Schwab (2024) destaca que las prácticas docentes basadas en el respeto y la coherencia contribuyen a una convivencia positiva, donde la diversidad es valorada. En el caso de los docentes con discapacidad, las relaciones interpersonales y la convivencia se ven mediadas por la percepción que el entorno tiene sobre su rol profesional, lo que puede incidir en su participación y reconocimiento.

Desde el contexto peruano, el Ministerio de Educación del Perú (2023)

enfatisa la importancia de promover relaciones interpersonales basadas en el respeto y la no discriminación como parte del enfoque inclusivo. Describir las relaciones interpersonales, la comunicación y la convivencia desde esta perspectiva permite comprender cómo el liderazgo pedagógico contribuye a la construcción de entornos escolares más humanos e inclusivos.

Percepción del clima y las relaciones humanas en contextos inclusivos

La percepción del clima y de las relaciones humanas en contextos inclusivos constituye un elemento central para describir cómo se vive y se valora la convivencia escolar. La percepción se construye a partir de experiencias compartidas y de la observación de las interacciones cotidianas, influyendo en la manera en que los actores educativos interpretan el ambiente institucional. Desde un enfoque descriptivo, esta percepción permite caracterizar el impacto del liderazgo pedagógico en la vida escolar.

En contextos inclusivos, la percepción del clima escolar se ve atravesada por actitudes hacia la diversidad y la discapacidad. Pesonen et al. (2024) señalan que las percepciones positivas sobre la inclusión favorecen relaciones humanas más colaborativas y un clima escolar de apoyo. Por el contrario, percepciones negativas pueden generar exclusión simbólica y limitar la participación de los docentes con discapacidad. Analizar estas percepciones permite describir cómo se construyen climas escolares inclusivos o excluyentes.

La percepción de las relaciones humanas también influye en el reconocimiento del liderazgo pedagógico. La Defensoría del Pueblo (2020) advierte que las prácticas discriminatorias, incluso cuando no son explícitas, afectan la percepción del clima institucional y el bienestar de los docentes con discapacidad. Sin embargo, cuando el liderazgo pedagógico promueve la comunicación abierta y la convivencia respetuosa,

estas percepciones tienden a transformarse, fortaleciendo la cohesión institucional.

Desde una perspectiva descriptiva, la percepción del clima y de las relaciones humanas en contextos inclusivos permite comprender cómo las prácticas de liderazgo pedagógico son interpretadas y valoradas por la comunidad educativa. Harris (2023) destaca que la percepción compartida de un clima positivo contribuye a consolidar comunidades profesionales de aprendizaje, donde la diversidad se integra como un valor pedagógico. En este sentido, esta dimensión aporta elementos clave para caracterizar el liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad y su influencia en la calidad de las relaciones humanas en la escuela.

Participación institucional

La participación institucional constituye una dimensión esencial del liderazgo pedagógico docente, en tanto refleja el grado de involucramiento del profesorado en la vida organizativa, pedagógica y comunitaria de la institución educativa. Desde un enfoque descriptivo, esta dimensión permite caracterizar cómo los docentes contribuyen a los procesos colectivos de la escuela, cómo se comprometen con la gestión escolar y cómo dichas prácticas son percibidas por la comunidad educativa, particularmente cuando se trata de docentes con discapacidad en contextos inclusivos.

Participación docente en la vida institucional

La participación docente en la vida institucional se entiende como el conjunto de acciones mediante las cuales los docentes intervienen activamente en los espacios formales e informales de la escuela, tales como reuniones pedagógicas, comisiones de trabajo, proyectos institucionales y actividades comunitarias. Desde la perspectiva educativa, esta participación no se limita a la asistencia, sino que implica una implicación consciente en la construcción del proyecto educativo institucional y en la toma de decisiones colectivas.

Estudios descriptivos destacan que la participación docente fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión organizacional. Harris (2023) señala que cuando los docentes participan activamente en la vida institucional, se generan dinámicas de liderazgo distribuido que enriquecen la cultura escolar. En este marco, la participación se convierte en una expresión concreta del liderazgo pedagógico, al permitir que los docentes influyan en los procesos educativos más allá del aula.

En el caso de los docentes con discapacidad, la participación institucional adquiere un significado particular, ya que puede verse condicionada por barreras físicas, comunicacionales o actitudinales. Moriña (2021) describe que la participación efectiva de estos docentes depende en gran medida de la apertura institucional y del reconocimiento de su rol profesional. Desde un enfoque descriptivo, analizar la participación docente en la vida institucional implica caracterizar las oportunidades, formas y niveles de involucramiento que se observan en contextos inclusivos.

Liderazgo pedagógico y compromiso con la gestión escolar

El compromiso con la gestión escolar constituye un componente clave del liderazgo pedagógico, en tanto refleja la disposición del docente para contribuir al funcionamiento y mejora de la institución educativa. Este compromiso se manifiesta en la colaboración con equipos directivos, en la participación en procesos de planificación y evaluación, y en la corresponsabilidad por los resultados educativos. Desde una perspectiva descriptiva, el compromiso con la gestión escolar permite identificar prácticas de liderazgo que inciden en la organización y el clima institucional.

Diversos autores subrayan que el liderazgo pedagógico se fortalece cuando los docentes asumen un rol activo en la gestión escolar, aportando su experiencia y conocimiento pedagógico. Crisol Moya, Romero López y Caurcel Cara (2020)

sostienen que el liderazgo inclusivo se expresa en el compromiso compartido con la mejora institucional y en la construcción de una visión común. En este sentido, la participación en la gestión escolar se convierte en un espacio privilegiado para el ejercicio del liderazgo pedagógico.

En contextos inclusivos, el compromiso con la gestión escolar por parte de docentes con discapacidad puede contribuir a visibilizar prácticas pedagógicas inclusivas y a promover cambios organizacionales. El Ministerio de Educación del Perú (2023) enfatiza la importancia de la participación docente en la gestión como mecanismo para fortalecer la equidad y la calidad educativa. Desde un enfoque descriptivo, analizar esta relación implica caracterizar cómo los docentes con discapacidad se involucran en la gestión escolar y cómo su liderazgo pedagógico se articula con los procesos institucionales.

Percepción de la participación institucional del docente con discapacidad

La percepción de la participación institucional del docente con discapacidad constituye un elemento central para describir el liderazgo pedagógico desde la mirada de la comunidad educativa. La percepción se construye a partir de la observación de las acciones docentes, de las interacciones en los espacios institucionales y de los discursos que circulan en la escuela. Desde un enfoque descriptivo, esta percepción permite comprender cómo se reconoce y valora el involucramiento institucional de los docentes con discapacidad.

Investigaciones descriptivas indican que las percepciones positivas sobre la participación institucional favorecen el reconocimiento del liderazgo docente y fortalecen la inclusión profesional. Pesonen et al. (2024) destacan que cuando la comunidad educativa percibe una participación activa y comprometida, se generan condiciones de confianza y colaboración. No obstante, percepciones sesgadas o

estigmatizantes pueden limitar la visibilidad de la participación institucional de los docentes con discapacidad.

La Defensoría del Pueblo (2020) advierte que las barreras actitudinales influyen en la percepción de la participación docente, afectando el reconocimiento de sus aportes a la gestión escolar. Desde esta perspectiva, la percepción de la participación institucional se vincula estrechamente con los principios de equidad y no discriminación. Analizar esta percepción permite describir cómo las prácticas inclusivas —o su ausencia— inciden en la valoración del liderazgo pedagógico.

En el contexto peruano, promover percepciones equitativas sobre la participación institucional de los docentes con discapacidad constituye un desafío relevante. El Ministerio de Educación del Perú (2023) plantea la necesidad de fortalecer culturas institucionales inclusivas que reconozcan la diversidad como valor. Desde un enfoque descriptivo, la percepción de la participación institucional se convierte en un indicador clave para caracterizar el liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad y su contribución a la vida escolar.

Influencia profesional

La influencia profesional constituye una dimensión sustantiva del liderazgo pedagógico docente, en la medida en que expresa la capacidad del profesorado para incidir en las prácticas, creencias y decisiones de sus pares dentro de la institución educativa. Desde un enfoque descriptivo, esta dimensión permite caracterizar cómo el liderazgo se ejerce a través del reconocimiento profesional, la credibilidad pedagógica y la referencia académica que un docente llega a representar para otros, particularmente cuando se trata de docentes con discapacidad en contextos educativos inclusivos.

Influencia pedagógica y profesional entre pares

La influencia pedagógica y profesional entre pares se manifiesta en los procesos de interacción, colaboración y aprendizaje compartido que se desarrollan en la vida institucional. En el ámbito educativo, esta influencia no se impone jerárquicamente, sino que emerge del intercambio de saberes, de la coherencia en la práctica pedagógica y de la disposición para acompañar y orientar a otros docentes. Desde una perspectiva descriptiva, la influencia entre pares se construye a partir de la confianza y del reconocimiento mutuo de competencias profesionales.

Estudios recientes destacan que el liderazgo pedagógico se fortalece cuando los docentes ejercen influencia a través del modelamiento de buenas prácticas y del apoyo colaborativo. Harris (2023) señala que la influencia profesional entre pares es un rasgo característico del liderazgo distribuido, donde la autoridad se sustenta en la competencia pedagógica y no en el cargo formal. En este sentido, la influencia pedagógica se expresa en la capacidad de generar consenso, promover la reflexión colectiva y contribuir a la mejora de las prácticas educativas.

En el caso de los docentes con discapacidad, la influencia profesional entre pares se desarrolla en contextos donde la diversidad funcional puede convertirse en una fuente de aprendizaje colectivo. Moriña (2021) describe que estos docentes, a partir de su experiencia y adaptación constante, aportan estrategias pedagógicas innovadoras que influyen positivamente en sus colegas. Desde un enfoque descriptivo, analizar esta influencia implica caracterizar cómo se producen los intercambios profesionales y cómo se reconocen los aportes pedagógicos en entornos inclusivos.

Reconocimiento, credibilidad y referente pedagógico

El reconocimiento y la credibilidad constituyen elementos centrales de la influencia profesional, ya que determinan el grado en que un docente es considerado referente pedagógico dentro de la comunidad educativa. El reconocimiento

profesional se construye a partir de la valoración de la competencia pedagógica, del compromiso institucional y de la coherencia entre el discurso y la práctica. Desde una perspectiva educativa, la credibilidad no se atribuye automáticamente, sino que se consolida a lo largo del tiempo mediante prácticas consistentes y visibles.

Diversos autores coinciden en que el liderazgo pedagógico se legitima cuando el docente es percibido como un referente confiable y competente. Crisol Moya, Romero López y Caurcel Cara (2020) sostienen que el liderazgo inclusivo se sustenta en el reconocimiento de la diversidad de talentos y en la valoración de las contribuciones individuales. En este marco, el referente pedagógico no es necesariamente quien ocupa un cargo directivo, sino quien influye por la calidad de su práctica y su capacidad de orientar a otros.

Para los docentes con discapacidad, el reconocimiento y la credibilidad pueden verse afectados por prejuicios o barreras actitudinales. La Defensoría del Pueblo (2020) advierte que la falta de reconocimiento profesional constituye una forma de exclusión simbólica que limita la influencia pedagógica. Sin embargo, cuando las instituciones promueven una cultura inclusiva, el reconocimiento tiende a centrarse en la competencia profesional, permitiendo que los docentes con discapacidad sean identificados como referentes pedagógicos.

Desde un enfoque descriptivo, analizar el reconocimiento y la credibilidad implica describir cómo se construye la imagen profesional del docente y cómo esta imagen incide en su capacidad de influir en las prácticas pedagógicas. El Ministerio de Educación del Perú (2023) enfatiza la necesidad de fortalecer culturas institucionales que valoren el desempeño docente desde criterios de equidad y calidad, favoreciendo el reconocimiento de liderazgos pedagógicos diversos.

Percepción de la influencia profesional ejercida por docentes con

discapacidad

La percepción de la influencia profesional ejercida por docentes con discapacidad constituye un componente clave para describir el liderazgo pedagógico desde la mirada de la comunidad educativa. La percepción se construye a partir de la observación de las interacciones profesionales, de la participación en espacios colectivos y del impacto visible de las prácticas pedagógicas. Desde un enfoque descriptivo, esta percepción permite caracterizar cómo se reconoce la capacidad de influencia del docente en contextos inclusivos.

Investigaciones descriptivas indican que las percepciones positivas sobre la influencia profesional favorecen la legitimación del liderazgo pedagógico y fortalecen la inclusión profesional. Pesonen et al. (2024) señalan que cuando los docentes con discapacidad son percibidos como referentes competentes, se generan dinámicas de colaboración más equitativas. Por el contrario, percepciones sesgadas pueden limitar su participación y reducir la visibilidad de su influencia pedagógica.

La percepción de la influencia profesional también se vincula con las actitudes institucionales hacia la diversidad. Schwab (2024) destaca que la percepción de liderazgo en contextos inclusivos depende de la coherencia entre las políticas de inclusión y las prácticas cotidianas. En este sentido, describir la percepción de la influencia profesional implica analizar cómo las normas, valores y discursos institucionales influyen en la valoración del liderazgo ejercido por docentes con discapacidad.

En el contexto peruano, promover percepciones equitativas sobre la influencia profesional constituye un desafío relevante para las instituciones educativas públicas. El Ministerio de Educación del Perú (2023) plantea la necesidad de sensibilizar a la comunidad educativa sobre la diversidad funcional y de reconocer el aporte

profesional de todos los docentes. Desde una perspectiva descriptiva, la percepción de la influencia profesional se convierte en un indicador clave para caracterizar el liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad y su contribución al desarrollo institucional.

Actitud resiliente e inclusiva

La actitud resiliente e inclusiva constituye una dimensión transversal del liderazgo pedagógico, en tanto describe disposiciones, prácticas y significados que orientan la acción docente frente a contextos de diversidad y adversidad. Desde un enfoque descriptivo, esta dimensión permite caracterizar cómo los docentes, particularmente aquellos con discapacidad, afrontan barreras, promueven la inclusión y sostienen prácticas pedagógicas coherentes con la equidad, a partir de la percepción que la comunidad educativa construye sobre su desempeño.

Resiliencia docente y liderazgo pedagógico

La resiliencia docente se comprende como la capacidad para afrontar, adaptarse y aprender de situaciones adversas propias del ejercicio profesional, manteniendo el compromiso pedagógico y el bienestar personal. En el marco del liderazgo pedagógico, la resiliencia no se limita a una cualidad individual, sino que se expresa en prácticas que influyen positivamente en la comunidad educativa. Desde una perspectiva descriptiva, la resiliencia se manifiesta en la constancia, la reflexión sobre la práctica y la capacidad de sostener procesos educativos en contextos complejos.

Diversos estudios señalan que la resiliencia docente contribuye a fortalecer el liderazgo pedagógico al favorecer respuestas flexibles y creativas ante los desafíos escolares. Harris (2023) destaca que los docentes resilientes tienden a convertirse en referentes profesionales, pues modelan actitudes de afrontamiento constructivo y

aprendizaje continuo. En este sentido, la resiliencia se vincula con la credibilidad del liderazgo, al evidenciar coherencia entre el discurso pedagógico y la acción cotidiana.

En el caso de los docentes con discapacidad, la resiliencia adquiere un significado particular, ya que se construye en interacción con barreras físicas, comunicacionales y actitudinales. Moriña (2021) describe que estos docentes desarrollan estrategias de afrontamiento que fortalecen su identidad profesional y su capacidad de liderazgo pedagógico. Desde un enfoque descriptivo, analizar la resiliencia docente implica caracterizar cómo estas experiencias se traducen en prácticas pedagógicas consistentes y en una influencia positiva sobre el clima escolar.

Actitudes inclusivas, superación de barreras y adaptación profesional

Las actitudes inclusivas se refieren a disposiciones favorables hacia la diversidad, la equidad y la participación plena de todos los actores educativos. En el liderazgo pedagógico, estas actitudes se expresan en la voluntad de reconocer la diversidad funcional como un valor y de promover prácticas que eliminen barreras. Desde una perspectiva descriptiva, las actitudes inclusivas permiten caracterizar cómo los docentes orientan su acción pedagógica hacia la construcción de entornos accesibles y respetuosos.

La superación de barreras constituye un componente central de estas actitudes, especialmente en contextos donde persisten limitaciones estructurales y culturales. El Ministerio de Educación del Perú (2023) señala que la inclusión educativa implica identificar y reducir barreras que dificultan la participación, tanto de estudiantes como de docentes. En este marco, los docentes con discapacidad desarrollan procesos de adaptación profesional que integran ajustes razonables, innovación pedagógica y colaboración institucional.

La adaptación profesional se vincula con la capacidad de modificar prácticas,

recursos y estrategias para responder a las demandas del contexto. Pesonen et al. (2024) describen que los docentes que adoptan actitudes inclusivas tienden a generar prácticas colaborativas y a promover aprendizajes compartidos, fortaleciendo el liderazgo pedagógico. Desde un enfoque descriptivo, analizar estas actitudes implica describir cómo se materializan en acciones concretas y cómo son percibidas por la comunidad educativa.

Asimismo, las actitudes inclusivas se relacionan con la ética profesional y con el compromiso institucional. Crisol Moya, Romero López y Caurcel Cara (2020) sostienen que el liderazgo inclusivo se fundamenta en valores de justicia y respeto, los cuales orientan la toma de decisiones pedagógicas. En el caso de los docentes con discapacidad, estas actitudes contribuyen a visibilizar prácticas pedagógicas inclusivas y a promover cambios culturales en la escuela.

Percepción de la actitud resiliente e inclusiva en la práctica docente

La percepción de la actitud resiliente e inclusiva en la práctica docente constituye un elemento clave para describir el liderazgo pedagógico desde la mirada de los actores educativos. La percepción se construye a partir de la observación de comportamientos, interacciones y decisiones pedagógicas, influyendo en la valoración del desempeño docente. Desde un enfoque descriptivo, esta percepción permite caracterizar cómo se reconoce la resiliencia y la inclusión como rasgos del liderazgo pedagógico.

Investigaciones descriptivas indican que las percepciones positivas sobre la actitud resiliente e inclusiva fortalecen el reconocimiento profesional y la legitimación del liderazgo docente. Schwab (2024) destaca que cuando la comunidad educativa percibe actitudes inclusivas consistentes, se genera un clima de confianza y colaboración. En el caso de los docentes con discapacidad, estas percepciones pueden

contribuir a transformar estereotipos y a valorar la diversidad funcional como fuente de aprendizaje institucional.

La Defensoría del Pueblo (2020) advierte que las percepciones negativas o sesgadas pueden invisibilizar los esfuerzos de adaptación y resiliencia, afectando el bienestar y la participación de los docentes con discapacidad. Sin embargo, cuando las prácticas resilientes e inclusivas son visibles y reconocidas, estas percepciones tienden a consolidar una cultura escolar más equitativa. Desde esta perspectiva, la percepción se convierte en un indicador relevante para describir la coherencia entre los principios inclusivos y la práctica docente.

En el contexto peruano, promover percepciones favorables hacia la resiliencia y la inclusión constituye un desafío institucional. El Ministerio de Educación del Perú (2023) enfatiza la necesidad de fortalecer culturas escolares que valoren la diversidad y el esfuerzo profesional. Desde un enfoque descriptivo, analizar la percepción de la actitud resiliente e inclusiva en la práctica docente permite comprender cómo esta dimensión contribuye al liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad y a la consolidación de una educación pública inclusiva.

Síntesis integradora del marco conceptual

Articulación de la variable y sus dimensiones

La articulación de la variable liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad y sus dimensiones permite comprender este fenómeno como una construcción educativa compleja, integrada y coherente, que se manifiesta en la práctica docente cotidiana y es interpretada por la comunidad educativa desde un enfoque descriptivo. Lejos de concebirse como un conjunto fragmentado de atributos, el liderazgo pedagógico se configura como una realidad sistémica donde cada dimensión se interrelaciona y contribuye a dar sentido al ejercicio profesional del

docente con discapacidad en el contexto educativo público.

En este marco, la capacidad pedagógica constituye el núcleo técnico–profesional del liderazgo pedagógico, ya que expresa la competencia del docente para planificar, desarrollar y orientar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes. Esta dimensión articula saberes didácticos, toma de decisiones pedagógicas y dominio curricular, los cuales son reconocidos como fundamentos del liderazgo docente basado en la práctica. La literatura reciente coincide en que la legitimidad del liderazgo pedagógico se sustenta, en primer lugar, en la competencia profesional observable y en la coherencia pedagógica demostrada en el aula (Harris, 2023; Spillane, 2021). En el caso de los docentes con discapacidad, esta capacidad adquiere un valor adicional al evidenciar que la diversidad funcional no limita el desempeño pedagógico, sino que puede enriquecerlo mediante prácticas adaptativas y reflexivas (Moriña, 2021).

De manera complementaria, la dimensión clima y relaciones humanas articula el liderazgo pedagógico con la esfera relacional de la institución educativa. El liderazgo no solo se expresa en lo técnico, sino también en la capacidad de generar vínculos basados en el respeto, la comunicación efectiva y la convivencia democrática. Estudios descriptivos destacan que el clima escolar positivo se construye a partir de prácticas docentes coherentes, empáticas y colaborativas, las cuales influyen en la percepción colectiva del liderazgo (Schwab, 2024; Crisol Moya et al., 2020). En contextos inclusivos, esta dimensión resulta clave para comprender cómo los docentes con discapacidad contribuyen a transformar actitudes, reducir prejuicios y promover culturas escolares más humanas y equitativas.

La participación institucional se articula con las dimensiones anteriores al ampliar el liderazgo pedagógico más allá del aula, situándolo en los espacios de gestión, deliberación y construcción colectiva de la escuela. Esta dimensión permite

describir el grado de involucramiento del docente en la vida institucional, así como su compromiso con los procesos organizativos y pedagógicos. La literatura sobre liderazgo distribuido subraya que la participación activa del profesorado fortalece la gobernanza escolar y favorece la sostenibilidad de las mejoras educativas (Spillane, Halverson & Diamond, 2019; Harris, 2023). En el caso de los docentes con discapacidad, la participación institucional adquiere un sentido inclusivo, al evidenciar oportunidades —o limitaciones— para el ejercicio pleno de su rol profesional dentro de la institución.

A su vez, la influencia profesional articula el liderazgo pedagógico con el reconocimiento simbólico y práctico que el docente alcanza entre sus pares. Esta dimensión describe la capacidad de incidir en las prácticas pedagógicas, en las creencias profesionales y en la toma de decisiones colectivas, sin necesidad de ostentar cargos formales. Investigaciones recientes coinciden en que la influencia profesional se construye a partir de la credibilidad pedagógica, la coherencia ética y la visibilidad de buenas prácticas (Harris, 2023; Bush, 2020). Para los docentes con discapacidad, esta dimensión resulta especialmente relevante, pues permite describir cómo el liderazgo pedagógico se legitima cuando la comunidad educativa reconoce su aporte profesional más allá de estereotipos asociados a la discapacidad.

Finalmente, la actitud resiliente e inclusiva articula transversalmente todas las dimensiones del liderazgo pedagógico, al describir disposiciones, valores y prácticas que orientan la acción docente frente a contextos de adversidad y diversidad. La resiliencia docente se vincula con la capacidad de sostener el compromiso pedagógico, adaptarse a las exigencias del entorno y aprender de las dificultades, mientras que la actitud inclusiva se relaciona con la promoción activa de la equidad y la superación de barreras (Gu & Day, 2019; Moriña, 2021). Esta dimensión permite comprender el

liderazgo pedagógico como una práctica ética y humana, profundamente alineada con los principios de la educación inclusiva.

La articulación de estas dimensiones evidencia que el liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad no puede ser comprendido de manera aislada o reduccionista. Por el contrario, se configura como una construcción integral donde la competencia pedagógica, las relaciones humanas, la participación institucional, la influencia profesional y la actitud resiliente e inclusiva interactúan de forma dinámica. Desde un enfoque descriptivo, esta articulación permite caracterizar cómo el liderazgo pedagógico se manifiesta en la práctica y cómo es percibido por la comunidad educativa, sin establecer relaciones causales, pero sí ofreciendo una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno.

En el contexto peruano, esta articulación adquiere especial relevancia al alinearse con los principios del enfoque inclusivo promovido por las políticas educativas nacionales. El Ministerio de Educación del Perú (2023) enfatiza la necesidad de reconocer la diversidad docente como un valor para la calidad educativa, lo que refuerza la pertinencia de analizar el liderazgo pedagógico desde una perspectiva integradora. En este sentido, la articulación de la variable y sus dimensiones no solo fortalece la coherencia conceptual del estudio, sino que también proporciona un marco sólido para la interpretación de los resultados y la discusión académica.

La variable liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad se articula como un constructo educativo complejo y coherente, donde cada dimensión aporta elementos específicos para describir el fenómeno en su totalidad. Esta articulación permite comprender el liderazgo pedagógico como una práctica situada, percibida y vivida, que contribuye a la construcción de instituciones educativas más inclusivas,

equitativas y comprometidas con la diversidad.

Coherencia conceptual con el enfoque descriptivo del estudio

La coherencia conceptual con el enfoque descriptivo del estudio constituye un criterio fundamental para garantizar la consistencia epistemológica y metodológica de la investigación sobre el liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad. Desde las Ciencias de la Educación, un enfoque descriptivo se orienta a caracterizar, comprender y sistematizar un fenómeno tal como se manifiesta en la realidad, sin pretender establecer relaciones causales, explicativas o predictivas. En este sentido, la construcción del marco conceptual desarrollada en los apartados anteriores se alinea de manera consistente con dicho enfoque, al centrarse en la descripción integral de la variable y de sus dimensiones desde la percepción y la experiencia educativa.

El liderazgo pedagógico, conceptualizado como práctica situada, vivida y percibida, se presta de manera natural a un abordaje descriptivo. La literatura especializada señala que muchos fenómenos educativos complejos —como el liderazgo, la inclusión o la identidad profesional— requieren ser comprendidos inicialmente desde una lógica descriptiva, que permita identificar sus características, manifestaciones y significados en contextos específicos (Cohen, Manion & Morrison, 2018). En esta investigación, el liderazgo pedagógico no se analiza como un factor que produce efectos medibles, sino como una realidad profesional observable, construida en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes y la institución educativa.

La coherencia conceptual se evidencia, en primer lugar, en la definición de la variable central. El liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad ha sido abordado como un constructo educativo multidimensional, integrado por componentes técnicos, relacionales, institucionales, simbólicos y actitudinales. Esta

conceptualización evita interpretaciones reduccionistas y se ajusta a la lógica descriptiva, al permitir una caracterización amplia del fenómeno sin jerarquizar dimensiones ni establecer relaciones de dependencia entre ellas. Tal aproximación coincide con planteamientos contemporáneos que conciben el liderazgo educativo como una práctica distribuida y contextual (Bush, 2020; Spillane, 2021).

En segundo lugar, la coherencia con el enfoque descriptivo se refleja en la selección y desarrollo de las dimensiones analíticas. Cada dimensión —capacidad pedagógica, clima y relaciones humanas, participación institucional, influencia profesional y actitud resiliente e inclusiva— ha sido formulada como un ámbito de observación y percepción, no como una variable explicativa. Esta decisión conceptual permite describir cómo se manifiesta el liderazgo pedagógico en distintos planos de la práctica docente, manteniendo la fidelidad al propósito descriptivo del estudio. Autores como Creswell y Poth (2018) destacan que la claridad en la delimitación conceptual es clave para evitar desviaciones metodológicas en investigaciones de tipo descriptivo.

Asimismo, la incorporación del constructo percepción refuerza la coherencia del marco conceptual con el enfoque adoptado. La percepción ha sido tratada como una categoría analítica que permite acceder a los significados atribuidos por los actores educativos a las prácticas de liderazgo pedagógico. Desde una perspectiva descriptiva, la percepción no busca validar objetivamente el liderazgo, sino describir cómo es reconocido, interpretado y valorado en el contexto institucional. Esta aproximación se sustenta en la literatura educativa que reconoce el valor de la percepción como fuente legítima de conocimiento en estudios descriptivos (Flick, 2020; Schwab, 2024).

La coherencia conceptual también se manifiesta en la manera en que se aborda la discapacidad. En lugar de tratarla como una variable diferenciadora o

condicionante, el marco conceptual la integra desde el enfoque social e inclusivo, reconociéndola como una condición contextual que forma parte de la identidad profesional del docente. Esta perspectiva es consistente con el enfoque descriptivo, ya que permite caracterizar experiencias, prácticas y percepciones sin establecer comparaciones causales ni juicios de eficacia. Estudios recientes subrayan que la investigación educativa sobre discapacidad requiere enfoques comprensivos y descriptivos que prioricen la voz y la experiencia de los sujetos (Oliver, 2019; Moriña, 2021).

Desde el punto de vista epistemológico, la coherencia conceptual se refuerza al situar el estudio dentro de un paradigma interpretativo–descriptivo, donde el conocimiento se construye a partir de la comprensión del fenómeno en su contexto natural. Este posicionamiento evita la fragmentación del liderazgo pedagógico en indicadores aislados y favorece una visión holística del fenómeno. Tal enfoque es recomendado en investigaciones educativas que buscan describir realidades complejas en contextos específicos, como el nivel secundario de instituciones educativas públicas (Yin, 2018).

La alineación entre el marco conceptual y el enfoque descriptivo también garantiza la coherencia con el instrumento de investigación. Al haber definido dimensiones y categorías claramente descriptivas, el marco conceptual ofrece un sustento sólido para la operacionalización de la variable, asegurando que los indicadores recojan percepciones y manifestaciones observables del liderazgo pedagógico. Esta coherencia entre teoría e instrumento es considerada un criterio de calidad metodológica en estudios descriptivos (Hernández-Sampieri et al., 2022).

Finalmente, la coherencia conceptual con el enfoque descriptivo fortalece la validez interna del estudio y su pertinencia académica. Al no forzar interpretaciones

causales ni explicativas, el marco conceptual permite que los resultados sean analizados e interpretados de manera fiel a los datos recogidos, respetando la naturaleza del diseño de investigación. En este sentido, la coherencia alcanzada entre variable, dimensiones, enfoque y contexto contribuye a que la investigación ofrezca un aporte riguroso y contextualizado al campo de la educación inclusiva y del liderazgo pedagógico.

La coherencia conceptual con el enfoque descriptivo del estudio se expresa en la definición integral de la variable, en la formulación de dimensiones observables, en el uso de la percepción como categoría analítica y en la adopción de un enfoque inclusivo de la discapacidad. Esta coherencia no solo garantiza la consistencia interna del marco conceptual, sino que también sienta las bases para una interpretación rigurosa y significativa de los resultados, alineada con los objetivos y el diseño de la investigación.

Relevancia del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en el contexto educativo público

La relevancia del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en el contexto educativo público se sustenta en su contribución directa a la construcción de sistemas educativos más inclusivos, equitativos y sensibles a la diversidad. Desde un enfoque descriptivo, analizar esta relevancia no implica demostrar impactos causales, sino comprender el valor educativo, institucional y social que adquiere el ejercicio del liderazgo pedagógico cuando es desarrollado por docentes con discapacidad en instituciones públicas, particularmente en el nivel secundario.

En primer lugar, el liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad resulta relevante porque amplía la comprensión tradicional del liderazgo educativo, históricamente asociada a cargos directivos o a perfiles normativos homogéneos. La

literatura contemporánea reconoce que el liderazgo pedagógico se manifiesta en la práctica cotidiana, en la interacción con los estudiantes y en la influencia profesional ejercida entre pares (Spillane, 2021; Harris, 2023). En este sentido, la presencia activa de docentes con discapacidad en roles de liderazgo pedagógico contribuye a diversificar los referentes profesionales, visibilizando que la competencia pedagógica y la influencia educativa no están determinadas por condiciones físicas o sensoriales, sino por la calidad de la práctica docente.

En el contexto de la educación pública, esta relevancia adquiere una dimensión ética y social particular. Las instituciones educativas públicas cumplen una función social orientada a garantizar el derecho a la educación y a promover la igualdad de oportunidades. La participación y el liderazgo de docentes con discapacidad en estos espacios refuerzan el enfoque de derechos y el principio de equidad, al evidenciar que la inclusión no se limita al estudiantado, sino que también involucra al profesorado como actor central del sistema educativo (UNESCO, 2020). Desde una perspectiva descriptiva, el liderazgo pedagógico de estos docentes se convierte en un referente simbólico y práctico de inclusión institucional.

Asimismo, la relevancia del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad se expresa en su contribución al clima institucional y a la cultura escolar. Estudios recientes señalan que la diversidad en los equipos docentes favorece la construcción de climas escolares más empáticos, colaborativos y respetuosos (Schwab, 2024; Pesonen et al., 2024). En este marco, el liderazgo pedagógico ejercido desde experiencias de diversidad funcional aporta perspectivas que enriquecen las relaciones humanas, promueven la comunicación inclusiva y fortalecen la convivencia democrática. Estas contribuciones resultan especialmente significativas en el ámbito público, donde la escuela constituye un espacio clave de socialización y formación

ciudadana.

Otra dimensión de la relevancia se vincula con la participación institucional y la gobernanza escolar. El liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, cuando es reconocido y valorado, favorece prácticas de liderazgo distribuido y participación democrática en la gestión escolar. Investigaciones sobre liderazgo educativo destacan que la participación activa del profesorado en la vida institucional fortalece la toma de decisiones colectivas y la sostenibilidad de los proyectos educativos (Bush, 2020; Harris, 2023). En el caso de los docentes con discapacidad, su liderazgo pedagógico contribuye a cuestionar estructuras excluyentes y a promover procesos institucionales más abiertos y accesibles.

Desde el punto de vista pedagógico, la relevancia del liderazgo de docentes con discapacidad también se manifiesta en la innovación y adaptación de prácticas educativas. La literatura sobre inclusión docente indica que estos profesionales desarrollan estrategias pedagógicas adaptativas, producto de su experiencia en la gestión de barreras y ajustes razonables (Moriña, 2021; Florian, 2019). Estas prácticas, cuando son compartidas y reconocidas, se convierten en recursos valiosos para la comunidad educativa, fortaleciendo la capacidad institucional para atender la diversidad del estudiantado. En este sentido, el liderazgo pedagógico adquiere un carácter formativo, al influir en las prácticas de otros docentes.

En el contexto peruano, la relevancia del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad se alinea con las políticas públicas orientadas a la inclusión y la calidad educativa. La Política Nacional de Educación Inclusiva al 2036 establece la necesidad de promover entornos educativos que valoren la diversidad y eliminen barreras para la participación plena de todos los actores (Ministerio de Educación del Perú, 2023). Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico de docentes con

discapacidad no solo es pertinente, sino necesario para materializar los principios normativos en la práctica cotidiana de las instituciones educativas públicas.

Asimismo, organismos internacionales han señalado que la inclusión del profesorado con discapacidad fortalece la legitimidad de los sistemas educativos y contribuye a una educación más representativa de la sociedad. La UNESCO (2020) subraya que la diversidad docente es un factor clave para promover la equidad y la justicia social en la educación. Desde un enfoque descriptivo, estas orientaciones permiten contextualizar la relevancia del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad como parte de un movimiento global hacia sistemas educativos más inclusivos.

La relevancia de este liderazgo también se vincula con la percepción social y profesional. Cuando la comunidad educativa percibe positivamente el liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, se generan procesos de reconocimiento que fortalecen la identidad profesional y la autoestima docente. Estudios sobre percepción y reconocimiento profesional indican que estas valoraciones influyen en la participación institucional y en la consolidación de trayectorias profesionales significativas (Day & Gu, 2019; Schwab, 2024). En el ámbito público, donde las condiciones laborales pueden ser desafiantes, este reconocimiento adquiere un valor estratégico para la sostenibilidad del compromiso docente.

La relevancia del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en el contexto educativo público se expresa en múltiples niveles: pedagógico, institucional, ético y social. Desde un enfoque descriptivo, este liderazgo permite comprender cómo la diversidad funcional se integra al ejercicio profesional docente, enriqueciendo las prácticas educativas, fortaleciendo la cultura inclusiva y contribuyendo al cumplimiento de los fines de la educación pública. Reconocer y describir esta

relevancia no solo aporta al campo académico, sino que también ofrece insumos valiosos para la reflexión institucional y el diseño de políticas educativas más inclusivas.

2.3. Definición de términos básicos

Liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico se entiende como el conjunto de prácticas orientadas a influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, centradas en la mejora educativa y el desarrollo profesional docente, más allá del ejercicio de cargos formales. Este tipo de liderazgo se manifiesta en la práctica cotidiana, en la interacción pedagógica y en la capacidad de orientar el aprendizaje desde una perspectiva contextualizada y situada (Hallinger, 2011).

Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad

El liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad hace referencia a la influencia educativa que estos docentes ejercen desde su práctica profesional, integrando su experiencia de diversidad funcional como un valor pedagógico que contribuye a la inclusión, la mejora del clima escolar y la transformación cultural de la institución educativa (Florian, 2019).

Capacidad pedagógica

La capacidad pedagógica se define como el dominio de saberes didácticos, curriculares y evaluativos que permiten al docente planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza de manera pertinente, equitativa e inclusiva, respondiendo a la diversidad del estudiantado y a las exigencias del contexto educativo (Day & Gu, 2019).

Clima y relaciones humanas

El clima y las relaciones humanas comprenden el conjunto de percepciones

compartidas sobre las interacciones interpersonales, la comunicación, el respeto y la convivencia en el entorno escolar. Un clima positivo favorece la colaboración, la empatía y el bienestar de la comunidad educativa, siendo un componente esencial del liderazgo pedagógico (Schwab, 2024).

Participación institucional

La participación institucional se refiere al involucramiento activo del docente en los espacios de decisión, gestión y desarrollo de la vida escolar, incluyendo reuniones pedagógicas, proyectos y actividades colectivas. Esta participación fortalece el liderazgo distribuido y la corresponsabilidad educativa (Harris, 2023).

Influencia profesional

La influencia profesional alude a la capacidad del docente para incidir en las prácticas, actitudes y decisiones pedagógicas de sus colegas, siendo reconocido como referente pedagógico por su experiencia, compromiso y credibilidad profesional dentro de la institución (Spillane, 2021).

Actitud resiliente e inclusiva

La actitud resiliente e inclusiva se concibe como la disposición del docente para afrontar adversidades, adaptarse a contextos cambiantes y promover prácticas educativas basadas en la equidad, el respeto y la valoración de la diversidad, convirtiendo las dificultades en oportunidades de crecimiento profesional (Florian, 2020).

Discapacidad desde el enfoque social

Desde el enfoque social, la discapacidad no se entiende como una condición individual, sino como el resultado de la interacción entre las personas y las barreras del entorno físico, social y actitudinal, las cuales limitan la participación plena en la vida educativa y social (UNESCO, 2020).

Docentes con discapacidad

Los docentes con discapacidad son profesionales de la educación que presentan alguna condición de diversidad funcional y que ejercen su labor pedagógica en igualdad de derechos, aportando experiencias, saberes y perspectivas que enriquecen la práctica educativa y la cultura institucional (Moriña, 2021).

Inclusión educativa

La inclusión educativa se define como el proceso orientado a garantizar la participación, el aprendizaje y el reconocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa, eliminando barreras y promoviendo entornos escolares que valoren la diversidad como un recurso pedagógico (UNESCO, 2020).

Percepción educativa

La percepción educativa es el proceso mediante el cual los actores escolares interpretan, valoran y atribuyen significado a las prácticas pedagógicas y relacionales observadas en el entorno educativo, influyendo en la construcción de juicios sobre el liderazgo y el desempeño docente (Schwab, 2024).

Cultura escolar inclusiva

La cultura escolar inclusiva hace referencia al conjunto de valores, creencias y prácticas compartidas que promueven la equidad, la participación y el respeto por la diversidad, constituyéndose en un marco simbólico que legitima el liderazgo pedagógico inclusivo en las instituciones educativas públicas (Harris, 2023).

2.4. Formulación de hipótesis

Los estudios descriptivos no formulan hipótesis porque su objetivo no es demostrar relaciones causales ni correlacionales entre variables, sino simplemente observar, describir y caracterizar un fenómeno tal como se presenta en un contexto específico. En lugar de comprobar supuestos, estos estudios se centran en responder a

preguntas del tipo "¿cómo es?" o "qué características tiene?", por lo que no requieren hipótesis para su desarrollo metodológico (Hernández-Sampieri et al., 2010).

2.5. Identificación de variables

Variable

Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad.

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad

Definición conceptual

El liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad se concibe como el conjunto de prácticas pedagógicas, relacionales y profesionales que los docentes con discapacidad desarrollan en el ejercicio de su labor educativa, orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al fortalecimiento del clima escolar y a la construcción de comunidades educativas inclusivas, desde una perspectiva situada y contextual. Este liderazgo se manifiesta no desde la autoridad formal, sino desde la influencia pedagógica, el compromiso ético y la experiencia profesional vivida, siendo percibido por la comunidad educativa como una forma legítima de conducción pedagógica. En este sentido, Hallinger (2011) sostiene que el liderazgo pedagógico se expresa a través de prácticas observables que impactan directamente en la calidad educativa, mientras que Florian (2020) enfatiza que, en contextos inclusivos, el liderazgo docente se resignifica desde la diversidad funcional, destacando la capacidad de los docentes con discapacidad para generar transformación pedagógica y cultural en las instituciones educativas.

Definición operacional

De manera operacional, el liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad se evalúa a partir de la percepción de la comunidad educativa sobre el desempeño

docente en cinco dimensiones interrelacionadas: capacidad pedagógica, referida al dominio didáctico, la planificación y la toma de decisiones pedagógicas; clima y relaciones humanas, vinculada a la generación de ambientes de respeto, comunicación y convivencia; participación institucional, asociada al involucramiento activo en la vida y gestión escolar; influencia profesional, entendida como el reconocimiento y la credibilidad pedagógica ejercida entre pares; y actitud resiliente e inclusiva, relacionada con la superación de barreras, la adaptación profesional y la promoción de prácticas inclusivas. Estas dimensiones permiten describir el liderazgo pedagógico como un fenómeno observable y percibido, coherente con un enfoque descriptivo, en el que el liderazgo docente se construye desde la práctica cotidiana y la interacción social, tal como lo plantea Hallinger (2020) al concebir el liderazgo pedagógico como una práctica distribuida, y Florian (2019) al destacar la centralidad de la inclusión y la resiliencia en el ejercicio profesional docente.

Dimensiones e indicadores

Tabla 1. Nivel de Uso de las TIC

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas
Capacidad pedagógica	Planificación pedagógica considerando la diversidad del estudiantado.	1	Ordinal
	Adecuación de estrategias metodológicas según características del grupo.	1	
	Uso de recursos educativos accesibles y diversos.	1	
	Evaluación del aprendizaje con criterios justos e inclusivos.	1	
	Integración de TIC u otras herramientas que facilitan el aprendizaje para todos.	1	
Clima y relaciones humanas	Promoción del respeto mutuo entre estudiantes y colegas.	1	
	Relación empática y cooperativa con la comunidad educativa.	1	
	Resolución dialogante de conflictos en el entorno escolar.	1	
	Generación de un clima emocional positivo en el aula.	1	
	Comunicación abierta y respetuosa ante	1	

	críticas y sugerencias.		
Participación institucional	Participación en reuniones pedagógicas y equipos de trabajo.	1	
	Proposición de ideas para mejorar la educación inclusiva institucional.	1	
	Colaboración en eventos o actividades institucionales con enfoque inclusivo.	1	
	Involucramiento en comisiones, proyectos u otras responsabilidades institucionales.	1	
	Consideración de la opinión docente en la toma de decisiones pedagógicas.	1	
Influencia profesional	Capacidad de inspirar a otros docentes en prácticas inclusivas.	1	
	Compartir experiencias profesionales en espacios formativos.	1	
	Reconocimiento como referente profesional dentro de la institución.	1	
	Promoción del trabajo colaborativo entre docentes.	1	
	Participación activa en capacitaciones o eventos educativos.	1	
Actitud resiliente e inclusiva	Afrontamiento positivo y perseverante de las dificultades laborales.	1	
	Adaptación flexible a los cambios del entorno escolar.	1	
	Transformación de experiencias personales en oportunidades de sensibilización.	1	
	Promoción de la equidad, el respeto y la diversidad en el aula.	1	
	Ejecución de acciones concretas que fortalecen la inclusión institucional.	1	

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo básica, en tanto se orienta a la producción de conocimiento teórico sobre la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Huasahuasi durante el año 2025. Este tipo de investigación se caracteriza por buscar la comprensión sistemática y rigurosa de una realidad específica, con la finalidad de ampliar y profundizar el conocimiento científico existente, sin que exista necesariamente una aplicación práctica inmediata de los resultados obtenidos. En ese sentido, la investigación básica permite describir y analizar fenómenos educativos desde una perspectiva conceptual, contribuyendo al fortalecimiento del marco teórico relacionado con el liderazgo pedagógico y la inclusión educativa, en concordancia con lo planteado por Alvarez (2020), quien señala que este tipo de estudios tiene como propósito central incrementar el conocimiento sobre una realidad concreta mediante procedimientos metodológicos

organizados.

3.2. Nivel de investigación

La investigación se ubica en el nivel descriptivo, debido a que tiene como propósito principal caracterizar y detallar la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Huasahuasi durante el año 2025. Este nivel de investigación se centra en la recolección y análisis de información de manera independiente sobre la variable de estudio, sin pretender establecer relaciones causales o correlacionales entre variables, lo que resulta coherente con el enfoque y el objetivo planteado. En este sentido, la investigación descriptiva permite representar de forma precisa las características del fenómeno educativo analizado, tal como lo sostienen Hernández-Sampieri et al. (2010) al señalar que este nivel se orienta a observar, medir y describir variables de manera aislada para comprender su comportamiento en un contexto determinado.

3.3. Métodos de investigación

Método científico

La investigación se sustenta en el método científico, el cual orienta de manera sistemática todo el proceso investigativo, desde la identificación del problema hasta el análisis e interpretación de los resultados. Este método permite abordar el fenómeno de estudio de forma ordenada, objetiva y verificable, garantizando el rigor lógico y metodológico en la descripción de la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Huasahuasi. A través del método científico, se asegura la coherencia entre el planteamiento del problema, los objetivos, la recolección de datos y las conclusiones, contribuyendo a la validez del conocimiento generado.

Método inductivo

El método inductivo fue empleado para analizar la información obtenida a partir de situaciones particulares observadas en los docentes que conforman la muestra, permitiendo construir descripciones y generalizaciones sobre la percepción del liderazgo pedagógico en el contexto educativo estudiado. Este método se basa en el razonamiento que parte de hechos específicos para arribar a conclusiones de carácter general, lo que resulta pertinente en investigaciones descriptivas, ya que facilita la identificación de patrones, características y tendencias presentes en el fenómeno analizado. En ese sentido, el método inductivo contribuye a la elaboración de conclusiones fundamentadas a partir de la evidencia empírica recolectada, en concordancia con lo planteado por Quesada et al. (2018).

Método deductivo

El método deductivo permitió abordar el estudio partiendo de conceptos, enfoques teóricos y planteamientos generales relacionados con el liderazgo pedagógico y la inclusión educativa, para luego analizar su manifestación en situaciones concretas dentro de las instituciones educativas del distrito de Huasahuasi. Mediante este razonamiento, se comprendieron y explicaron los resultados obtenidos a la luz de marcos teóricos previamente establecidos, lo cual facilitó una interpretación coherente de los datos. Este método resulta pertinente para contrastar la realidad observada con los fundamentos conceptuales existentes, tal como lo señalan Quesada et al. (2018), quienes destacan que el razonamiento deductivo permite explicar hechos particulares a partir de principios generales.

Método hipotético–deductivo

El método hipotético–deductivo fue utilizado como un procedimiento complementario que permitió orientar la investigación a partir de la observación

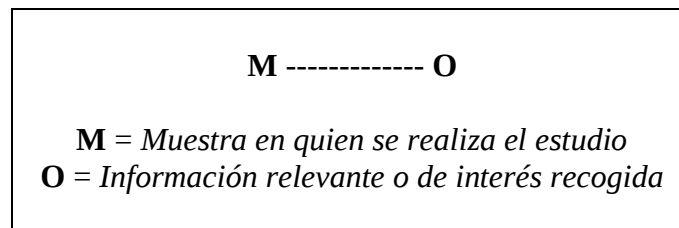
inicial del fenómeno educativo, facilitando la formulación de supuestos explicativos de carácter provisional sobre la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad. A partir de estos supuestos, se derivaron consecuencias lógicas que fueron contrastadas con la información recolectada, permitiendo corroborar o ajustar las interpretaciones realizadas. Este método aporta rigurosidad al proceso investigativo, al integrar la formulación de hipótesis con su contrastación empírica, fortaleciendo la consistencia lógica del estudio, en concordancia con lo expuesto por Quesada et al. (2018).

3.4. Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es descriptivo simple y de corte transversal, en tanto se orienta a la observación, análisis y descripción detallada de una única variable de estudio, referida a la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad, sin que exista manipulación deliberada de dicha variable ni establecimiento de relaciones de causalidad. Este diseño permite examinar el fenómeno educativo tal como ocurre en su contexto natural, recogiendo información directa de los docentes que conforman la muestra, con el propósito de caracterizar sus percepciones desde una perspectiva objetiva y sistemática.

Asimismo, el carácter transversal del diseño implica que la recolección de datos se realizó en un solo momento temporal, correspondiente al año 2025, lo que posibilita obtener una “fotografía” del estado actual del fenómeno investigado en las instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Huasahuasi. Esta temporalidad resulta pertinente para estudios descriptivos, ya que facilita la identificación de características, tendencias y particularidades del liderazgo pedagógico en un contexto específico, sin considerar su evolución a lo largo del tiempo.

Figura 1. Diseño de la investigación



Nota. Fuente: Metodología de la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Desde el punto de vista metodológico, el diseño descriptivo simple se caracteriza por centrarse en la medición y descripción de una variable dentro de un grupo determinado, permitiendo organizar, sistematizar y presentar la información de manera clara y comprensible. En concordancia con lo señalado por Hernández et al. (2010), este tipo de diseño constituye una de las formas más básicas de investigación científica, orientada a describir fenómenos educativos sin intervención del investigador, lo cual resulta adecuado cuando el interés principal es comprender cómo se manifiesta una variable en una población específica. En ese sentido, el diseño adoptado garantiza la coherencia entre el objetivo de la investigación, el nivel descriptivo y los procedimientos metodológicos empleados, asegurando la validez y consistencia del estudio.

3.5. Población y muestra

Población

La población de la presente investigación estuvo conformada por 207 docentes que laboran en instituciones educativas públicas de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria del distrito de Huasahuasi, durante el año 2025. Dicho universo poblacional incluyó tanto docentes nombrados como contratados, distribuidos en 33 docentes del nivel Inicial, 82 del nivel Primaria y 92 del nivel Secundaria. Esta delimitación poblacional permitió considerar a los actores educativos que participan

activamente en los procesos pedagógicos institucionales y que comparten espacios de interacción profesional con docentes con discapacidad, condición necesaria para la observación y valoración del liderazgo pedagógico desde una perspectiva externa y contextualizada. Desde el punto de vista metodológico, la población representa el conjunto total de sujetos que comparten características relevantes para el fenómeno de estudio, en tanto se encuentran inmersos en contextos educativos públicos donde el liderazgo pedagógico se manifiesta como práctica cotidiana, lo que permite delimitar con precisión el universo sobre el cual se desarrolla la descripción investigativa, en concordancia con lo señalado por Fuentes-Doria et al. (2020), quienes sostienen que la población está constituida por individuos que comparten rasgos comunes pertinentes al objeto de estudio.

Tabla 2. Población

Niveles	Condición	Cantidad	Total
Inicial	<i>Nombrados</i>	21	33
	<i>Contratos</i>	12	
Primaria	<i>Nombrados</i>	57	82
	<i>Contratados</i>	25	
Secundaria	<i>Nombrados</i>	65	92
	<i>Contratados</i>	27	
Total de Docentes			207

Nota. Elaboración a partir de la información proporcionada la UGEL Tarma.

Muestra

La muestra estuvo integrada por 143 docentes nombrados pertenecientes a los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria del distrito de Huasahuasi, distribuidos en 21 docentes del nivel Inicial, 57 del nivel Primaria y 65 del nivel Secundaria. La selección exclusiva de docentes nombrados respondió a criterios de estabilidad laboral, permanencia institucional y experiencia profesional sostenida, aspectos que resultan especialmente relevantes para describir con mayor consistencia la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad. En

este sentido, los docentes nombrados, al contar con mayor continuidad en la institución, poseen un conocimiento más profundo de las dinámicas pedagógicas, del clima organizacional y de las prácticas profesionales de sus colegas, lo que los convierte en informantes idóneos para emitir valoraciones fundamentadas y contextualizadas sobre el liderazgo pedagógico observado. Desde el enfoque metodológico, la muestra constituye un subconjunto representativo de la población, seleccionado de manera planificada, con la finalidad de obtener información válida y pertinente que permita caracterizar el fenómeno estudiado, tal como lo plantean Salazar & Del Castillo (2019), quienes definen la muestra como un grupo de elementos extraídos de la población bajo criterios previamente establecidos.

Tabla 3. Muestra

Niveles	Condición	Cantidad	Total
Inicial	<i>Nombrados</i>	21	21
Primaria	<i>Nombrados</i>	57	57
Secundaria	<i>Nombrados</i>	65	65
Total de Docentes			143

Nota. Elaboración a partir de la información proporcionada la UGEL Tarma.

Muestreo

El procedimiento de selección muestral se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, técnica que se fundamenta en la elección deliberada de los participantes por parte del investigador, considerando criterios específicos relacionados con los objetivos del estudio. En la presente investigación, el criterio central de selección fue la condición de docente nombrado, debido a su mayor permanencia en la institución educativa, su participación sostenida en los procesos pedagógicos y organizacionales, y su interacción profesional continua con docentes con discapacidad. Asimismo, se consideró como criterio implícito que los docentes seleccionados compartieran el mismo contexto institucional, lo que les permite observar de manera directa y prolongada las prácticas pedagógicas, las relaciones

humanas, la participación institucional y la influencia profesional ejercida por los docentes con discapacidad. Este tipo de muestreo resulta adecuado y pertinente en investigaciones de nivel descriptivo, donde el interés no se centra en la generalización estadística de los resultados, sino en la caracterización profunda y contextualizada del fenómeno, lo que coincide con lo señalado por Carrasco (2019), quien sostiene que en el muestreo intencional la selección de los participantes se basa en el juicio del investigador, sin recurrir a procedimientos estadísticos aleatorios.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

La técnica empleada en la presente investigación es la encuesta, debido a que resulta adecuada para recopilar información directa de los docentes respecto a su percepción sobre el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Huasahuasi. Esta técnica permite obtener datos de manera sistemática a partir de un grupo determinado de participantes, facilitando la descripción de opiniones, valoraciones y percepciones vinculadas al fenómeno de estudio. Asimismo, la encuesta posibilita la recolección de información de forma estandarizada, lo que contribuye a la objetividad y comparabilidad de los resultados obtenidos, permitiendo alcanzar el objetivo planteado. En concordancia con Arias (2020), la encuesta constituye un procedimiento pertinente en investigaciones científicas, ya que permite acceder a información relevante proporcionada por los propios sujetos de estudio, favoreciendo la obtención de datos precisos y organizados.

Instrumento

El instrumento utilizado en la investigación es el cuestionario, diseñado específicamente para medir la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por

docentes con discapacidad. Este instrumento se estructura a partir de un conjunto ordenado y sistemático de preguntas escritas, elaboradas en función de la variable de estudio, sus dimensiones e indicadores, lo que permite recolectar información coherente con los objetivos de la investigación. Para la variable liderazgo pedagógico, el cuestionario se presenta bajo una escala tipo Likert de cinco niveles, lo cual facilita la medición gradual de las percepciones de los docentes, desde niveles de menor a mayor acuerdo. Este tipo de instrumento resulta pertinente en estudios descriptivos, ya que posibilita cuantificar actitudes y percepciones de manera clara y consistente. En este sentido, el cuestionario permite recoger información válida y estructurada, tal como lo señalan Ñaupas et al. (2018), quienes destacan que este instrumento se basa en la formulación de preguntas vinculadas directamente con las variables e hipótesis del estudio.

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

Selección de los instrumentos de investigación

La selección del instrumento de investigación se realizó considerando el objetivo del estudio y la naturaleza de la variable analizada, optándose por el cuestionario en escala Likert de cinco niveles por su pertinencia para medir percepciones relacionadas con el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad. Este instrumento permite recoger información de manera estructurada y estandarizada, facilitando la cuantificación de las respuestas y el análisis descriptivo de los datos. Asimismo, el cuestionario fue seleccionado por su capacidad para captar gradualmente los niveles de acuerdo de los participantes frente a los enunciados propuestos, garantizando coherencia entre las dimensiones de la variable y los indicadores establecidos, lo que contribuye a la validez del proceso de medición.

Validación de los instrumentos de investigación

La validación del instrumento de investigación constituye un proceso fundamental para garantizar que los ítems formulados permitan medir de manera adecuada y coherente la variable de estudio en función del objetivo planteado. En términos metodológicos, la validez de un instrumento hace referencia al grado en que este logra medir con precisión el constructo que se pretende evaluar, asegurando la pertinencia, claridad y relevancia de sus contenidos respecto al fenómeno investigado. En ese sentido, la validación permite fortalecer la calidad científica del estudio y la confiabilidad de los resultados obtenidos, tal como lo señalan Useche et al. (2019), quienes destacan que la validez está directamente relacionada con la correspondencia entre el instrumento, el objetivo de investigación y las características de la variable analizada.

Validación del instrumento: Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad

Para la variable liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, se aplicó el procedimiento de validez de expertos, el cual consiste en someter el instrumento a la evaluación crítica de especialistas con experiencia académica y profesional en el ámbito educativo. Este tipo de validez permite determinar si los ítems del cuestionario representan adecuadamente el constructo teórico que se desea medir, considerando criterios como claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. De acuerdo con Hernández et al. (2010), la validez de expertos se refiere al grado en que un instrumento mide efectivamente la variable de interés, a partir del juicio fundamentado de profesionales conocedores del tema.

El proceso de validación contó con la participación de tres expertos, quienes evaluaron el instrumento de manera independiente, asignando un puntaje global según

los criterios establecidos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 4. Validez de expertos del instrumento de investigación: Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad

Evaluador experto (Grado académico y Nombre)	Institución	Puntaje
Dr. Fuster PALMA ALVINO	UNDAC	85%
Mg. Max Danfer DAMIAN MARCELO	IEEMPB	95%
Mg. Pit Frank ALANIA RICALDI	UNDAC	90%
Total		90.00%

Nota: Elaboración propia, basado en los resultados de la ficha de validación aplicada por los 3 expertos (Anexo C).

Este resultado indica que el instrumento presenta un alto nivel de validez, evidenciando que los ítems formulados son pertinentes y adecuados para medir la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas del nivel secundario.

Conclusión de la validación del instrumento

En conclusión, el instrumento de investigación correspondiente a la variable liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad alcanzó un nivel de validez del 90 %, según el juicio de expertos, lo cual permite afirmar que posee una estructura sólida, coherente con el objetivo del estudio y adecuada para la recolección de datos. Este nivel de validez garantiza que el cuestionario mide de manera precisa el constructo propuesto, constituyéndose en una herramienta válida para su aplicación en el contexto educativo del distrito de Huasahuasi, fortaleciendo así la rigurosidad metodológica y la credibilidad de los resultados de la investigación.

Confiabilidad de los instrumentos de investigación

La confiabilidad del instrumento de investigación constituye un criterio metodológico esencial, ya que permite determinar el grado de consistencia y estabilidad de los resultados obtenidos cuando el instrumento es aplicado en condiciones similares. En términos generales, la confiabilidad se relaciona con la capacidad de un instrumento para producir resultados coherentes y repetibles,

garantizando que las mediciones realizadas sean precisas y no estén influenciadas por errores aleatorios. En ese sentido, evaluar la confiabilidad resulta indispensable para asegurar la calidad de los datos recolectados y la solidez de las conclusiones del estudio, tal como lo señalan (Fuentes-Doria et al. (2020), quienes destacan que un instrumento confiable es aquel que mantiene uniformidad en sus mediciones a lo largo del tiempo.

Para verificar la consistencia interna del instrumento, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach, estadístico ampliamente utilizado en investigaciones educativas y sociales para medir la homogeneidad de los ítems que conforman un cuestionario. El Alfa de Cronbach presenta valores que oscilan entre 0 y 1, donde los coeficientes más cercanos a 1 indican un mayor nivel de confiabilidad. Según los criterios propuestos por Ruiz (2009), los valores del Alfa de Cronbach se interpretan en niveles que van desde confiabilidad muy baja hasta muy alta, considerándose aceptables y deseables aquellos coeficientes que superan el valor de 0.80, por reflejar una elevada consistencia interna del instrumento.

Tabla 5. Criterios de confiabilidad en Alfa de Cronbach

Puntuaciones	Confiabilidad
De 0.5 a 0.59	Muy baja
De 0.21 a 0.40	Baja
De 0.41 a 0.60	Moderada
De 0.61 a 0.80	Alta
De 0.81 a 1,00	Muy alta

Nota: Propuesta de confiabilidad por Ruiz (2009).

Confiabilidad del instrumento: Cuestionario de liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad

En el caso del Cuestionario de liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, la confiabilidad fue determinada mediante la aplicación de una prueba piloto a un grupo de 80 participantes, cuyas características fueron similares a las de la

muestra definitiva del estudio. Esta prueba permitió evaluar el comportamiento de los ítems y la coherencia interna del instrumento antes de su aplicación final. El cuestionario estuvo conformado por 25 ítems, diseñados en escala Likert, los cuales fueron sometidos al análisis estadístico correspondiente.

Como resultado del análisis de confiabilidad, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.822, lo que indica un nivel de confiabilidad muy alto, de acuerdo con la escala de interpretación propuesta por Ruiz (2009). Este valor evidencia que los ítems del cuestionario presentan una adecuada consistencia interna y que miden de manera homogénea la variable de estudio, permitiendo obtener resultados estables y confiables sobre la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad.

Tabla 6. Confiabilidad del instrumento de investigación de “Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad”

Instrumento	N	N° de Ítems	Alfa de Cronbach
Cuestionario: <i>Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad</i>	80	25	0.822

Nota: Elaboración propia.

Conclusión sobre la confiabilidad del instrumento

En conclusión, el Cuestionario de liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad presenta un alto grado de confiabilidad, reflejado en un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.822, lo cual garantiza la consistencia interna del instrumento y la estabilidad de las mediciones realizadas. Este nivel de confiabilidad permite afirmar que el cuestionario es adecuado para su aplicación en la muestra de estudio y que los datos obtenidos a partir de su uso son confiables para describir la percepción del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Huasahuasi, fortaleciendo así la validez metodológica y científica de la investigación.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Procesamiento de datos

El procesamiento de los datos se inició con la revisión y depuración de los cuestionarios aplicados, verificándose que las respuestas se encuentren completas, legibles y correctamente marcadas, con el fin de evitar errores u omisiones que pudieran afectar la calidad de la información. Posteriormente, se realizó la codificación de las respuestas, asignando valores numéricos a cada alternativa de la escala Likert de cinco niveles, lo que permitió transformar las percepciones cualitativas en datos cuantificables.

Una vez codificados, los datos fueron registrados en una matriz de datos, elaborada en un software estadístico, asegurando la correcta correspondencia entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems del instrumento. Durante esta etapa, se efectuó un control de consistencia interna para identificar posibles errores de digitación o valores atípicos, garantizando así la precisión del conjunto de datos. Este proceso permitió contar con una base de datos ordenada y validada, apta para su posterior análisis estadístico.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó considerando el nivel descriptivo de la investigación, orientándose a la interpretación de las percepciones de los docentes respecto al liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad. Para ello, se emplearon procedimientos de estadística descriptiva, los cuales permitieron resumir y presentar la información de manera clara y comprensible.

En esta fase, los resultados fueron organizados en tablas de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, facilitando la identificación de patrones, tendencias y niveles predominantes en las respuestas de los participantes. Asimismo,

se elaboraron representaciones gráficas que contribuyeron a una mejor visualización del comportamiento de la variable estudiada. El análisis se centró exclusivamente en describir el fenómeno investigado, sin establecer relaciones causales ni inferenciales, manteniendo coherencia con el diseño descriptivo simple del estudio.

3.9. Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico de la investigación se desarrolló conforme a los principios de la estadística descriptiva, considerando que el objetivo del estudio es describir la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad, sin pretender establecer relaciones entre variables ni realizar inferencias a poblaciones externas. En ese sentido, los procedimientos estadísticos aplicados tuvieron como finalidad organizar, resumir y presentar los datos obtenidos de forma objetiva y sistemática.

Para el tratamiento estadístico, se utilizaron frecuencias absolutas y relativas (porcentajes), las cuales permitieron identificar la distribución de las respuestas en cada uno de los ítems del cuestionario y en las dimensiones de la variable. Asimismo, se emplearon medidas de tendencia central, tales como la media aritmética, con el propósito de determinar el nivel promedio de percepción del liderazgo pedagógico, así como medidas de dispersión, cuando fue pertinente, para analizar la variabilidad de las respuestas.

Adicionalmente, los resultados fueron clasificados en niveles de interpretación (bajo, medio y alto), de acuerdo con los rangos establecidos previamente en la baremación del instrumento, lo que facilitó una interpretación integral de los hallazgos. La presentación de los resultados se realizó mediante tablas y gráficos estadísticos, los cuales permitieron una lectura clara y ordenada de la información, contribuyendo a una adecuada discusión de los resultados en función del objetivo

planteado.

En conjunto, el tratamiento estadístico aplicado aseguró la coherencia metodológica del estudio, fortaleciendo la validez de los resultados y permitiendo una descripción precisa del fenómeno investigado en el contexto educativo del distrito de Huasahuasi.

3.10. Orientación ética, filosófica y epistémica

La presente investigación se desarrolló considerando principios éticos, fundamentos filosóficos y criterios epistémicos que orientaron de manera integral el proceso investigativo, asegurando el respeto a los participantes, la coherencia conceptual del estudio y la rigurosidad en la producción del conocimiento científico en el ámbito educativo.

Orientación ética

Desde el punto de vista ético, la investigación se condujo bajo principios de respeto, responsabilidad, confidencialidad y consentimiento informado, garantizando la protección de los derechos de los docentes participantes. Previamente a la aplicación del instrumento, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y el uso estrictamente académico de la información recolectada. Asimismo, se aseguró la anonimidad de las respuestas, evitando la identificación personal o institucional de los docentes, lo que permitió resguardar su integridad y privacidad. El estudio no implicó ningún tipo de riesgo físico, psicológico o profesional para los participantes, y se desarrolló con un enfoque de inclusión y no discriminación, especialmente considerando la condición de discapacidad de los docentes, promoviendo un trato digno, equitativo y respetuoso durante todo el proceso investigativo.

Orientación filosófica

La investigación se sustenta en una orientación filosófica positivista, dado que se centra en la observación objetiva de la realidad educativa y en la medición cuantificable de la percepción del liderazgo pedagógico. Desde esta perspectiva, se asume que los fenómenos educativos pueden ser descritos y analizados mediante procedimientos sistemáticos y verificables, permitiendo obtener conocimientos objetivos y generalizables dentro del contexto de estudio. La orientación positivista orientó la selección del enfoque cuantitativo, el uso de instrumentos estandarizados y el empleo de técnicas estadísticas descriptivas, lo que posibilitó una comprensión estructurada del fenómeno investigado, sin recurrir a interpretaciones subjetivas o valorativas por parte del investigador.

Orientación epistémica

En el plano epistémico, la investigación se inscribe en el enfoque empírico-analítico, el cual concibe el conocimiento científico como el resultado de la observación sistemática, la medición y el análisis de datos obtenidos de la realidad. Este enfoque permitió construir conocimiento a partir de evidencias empíricas recolectadas mediante la encuesta, procesadas y analizadas a través de procedimientos estadísticos descriptivos. La orientación epistémica adoptada reconoce que el conocimiento generado es provisional y contextual, pero válido en la medida en que responde a criterios de objetividad, coherencia metodológica y consistencia lógica. De este modo, la investigación aporta información científica relevante para la comprensión del liderazgo pedagógico en contextos educativos inclusivos, contribuyendo al desarrollo del conocimiento en el campo de la educación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo de la presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo simple y diseño descriptivo simple de corte transversal, dado que se orientó exclusivamente a describir la percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi durante el año 2025. La finalidad del trabajo de campo fue recolectar información directa y objetiva que permitiera caracterizar cómo es percibido el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad, considerando sus distintas dimensiones, sin establecer relaciones, comparaciones ni inferencias causales.

Previo a la ejecución del trabajo de campo, se realizaron diversas acciones de preparación. En primer lugar, el instrumento de investigación, correspondiente al cuestionario sobre liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, fue sometido a un proceso de validación mediante juicio de expertos, lo que permitió verificar la

pertinencia, claridad y coherencia de los ítems con respecto a la variable de estudio y a sus dimensiones: capacidad pedagógica, clima y relaciones humanas, participación institucional, influencia profesional y actitud resiliente e inclusiva. Asimismo, se revisó la estructura del instrumento, confirmándose que estaba conformado por 25 ítems organizados de manera equilibrada según las dimensiones establecidas. Posteriormente, se elaboró la ficha técnica del instrumento, en la cual se precisaron sus características principales, la escala de medición Likert de cinco puntos y las condiciones de aplicación.

De manera paralela, se efectuaron coordinaciones institucionales con las autoridades de las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, a fin de solicitar las autorizaciones correspondientes y garantizar el desarrollo ordenado del trabajo de campo. Asimismo, se elaboró un cronograma preliminar que permitió planificar las fechas y horarios de aplicación del cuestionario. El responsable de la aplicación del instrumento fue capacitado previamente, asegurándose el conocimiento adecuado de los procedimientos, criterios éticos y orientaciones para la atención de consultas durante la recolección de datos.

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación presencial del cuestionario a los docentes que conformaron la muestra del estudio, integrada por 143 docentes nombrados de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria del distrito de Huasahuasi. Antes de la aplicación del instrumento, se explicó a los participantes el objetivo de la investigación y se les informó que su participación era voluntaria. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado, garantizando la confidencialidad y el uso exclusivo de la información con fines académicos. El cuestionario fue distribuido de manera individual, y el tiempo promedio de respuesta fue de aproximadamente 20 minutos. Durante el proceso, se brindó acompañamiento

para resolver dudas relacionadas con la comprensión de los ítems, evitando cualquier influencia en las respuestas.

La implementación del trabajo de campo se desarrolló en fechas previamente programadas, utilizando ambientes adecuados dentro de las instituciones educativas, los cuales ofrecieron condiciones apropiadas de iluminación, comodidad y tranquilidad. Se realizó un control permanente de las condiciones de aplicación, registrándose cualquier incidencia que pudiera presentarse. Al finalizar la aplicación, se verificó que los cuestionarios estuvieran debidamente completados, asegurando la integridad de la información recolectada. Posteriormente, los instrumentos fueron resguardados de manera segura en formato físico y digital, garantizando su protección y confidencialidad.

Concluida la etapa de recolección, se procedió a la codificación y depuración de los datos. Las respuestas fueron codificadas numéricamente según la escala Likert de cinco puntos, y organizadas por la variable liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, sus dimensiones y cada uno de los ítems. Se revisaron los cuestionarios para identificar posibles datos faltantes o inconsistencias, realizándose las correcciones necesarias. Finalmente, la información fue consolidada en una matriz única de datos, quedando lista para su posterior análisis descriptivo.

El trabajo de campo concluyó con una comunicación institucional preliminar a las autoridades educativas, sin presentar resultados específicos, y con el agradecimiento a los docentes participantes por su colaboración. La información recolectada fue resguardada respetando principios éticos y de confidencialidad, quedando preparada para la fase de análisis de datos del estudio.

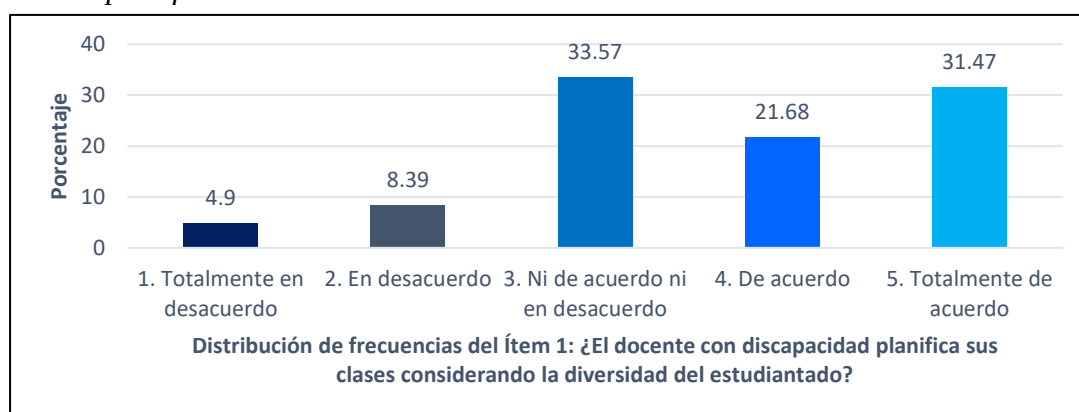
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

Descriptivos por ítems de la variable

Tabla 7. Distribución de frecuencias del Ítem 1: ¿El docente con discapacidad planifica sus clases considerando la diversidad del estudiantado?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	7	4.90	4.90
En desacuerdo	12	8.39	13.29
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48	33.57	46.86
De acuerdo	31	21.68	68.54
Totalmente de acuerdo	45	31.47	100.00
Total	143	100.00 %	

Figura 2. Distribución de frecuencias del Ítem 1: ¿El docente con discapacidad planifica sus clases considerando la diversidad del estudiantado?

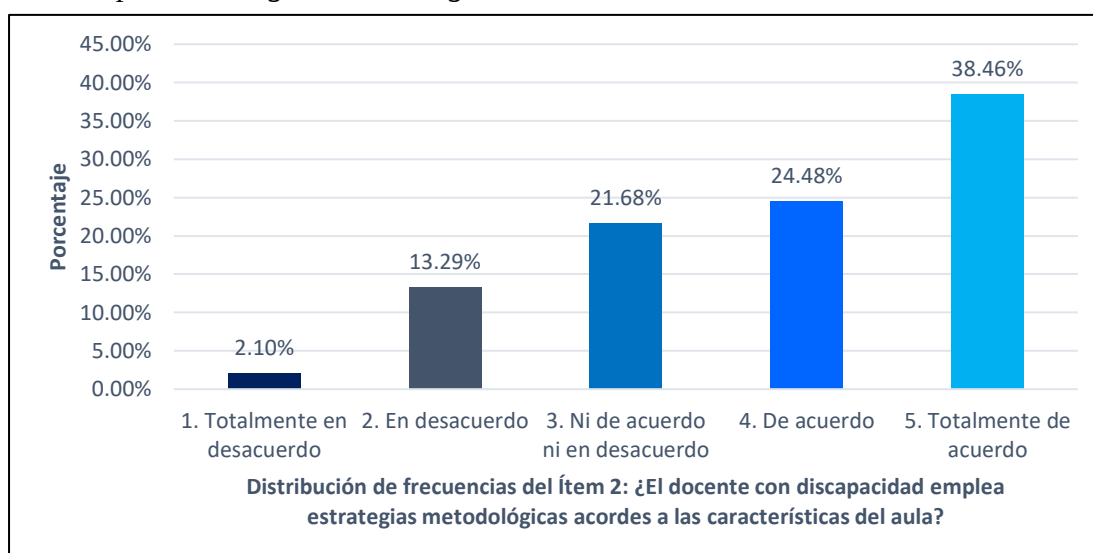


Interpretación: Los resultados mostraron que la mayor proporción de docentes se ubicó en las categorías Totalmente de acuerdo (31.47 %) y De acuerdo (21.68 %), lo que evidenció una percepción favorable respecto a la planificación de sesiones considerando las necesidades de los estudiantes. No obstante, un porcentaje relevante se concentró en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo (33.57 %), lo que indicó una postura intermedia o de neutralidad. Las categorías de desacuerdo representaron porcentajes menores dentro de la muestra.

Tabla 8. Distribución de frecuencias del Ítem 2: ¿El docente con discapacidad emplea estrategias metodológicas acordes a las características del aula?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	3	2.10 %	2.10 %
En desacuerdo	19	13.29 %	15.39 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	21.68 %	37.07 %
De acuerdo	35	24.48 %	61.55 %
Totalmente de acuerdo	55	38.46 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 3. Distribución de frecuencias del Ítem 2: ¿El docente con discapacidad emplea estrategias metodológicas acordes a las características del aula?

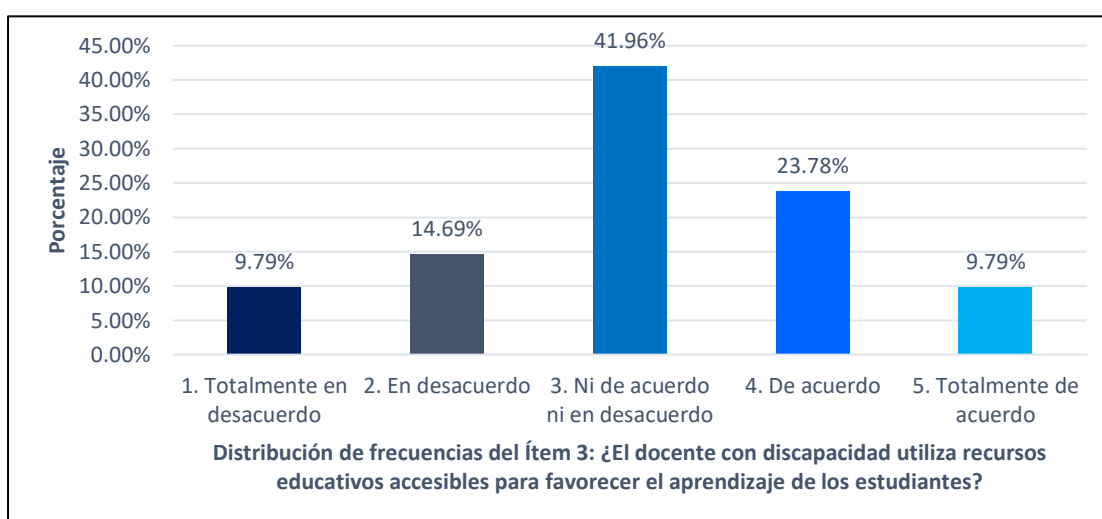


Interpretación: Los resultados evidenciaron que una proporción mayoritaria de docentes se ubicó en las categorías Totalmente de acuerdo (38.46 %) y De acuerdo (24.48 %), lo que reflejó una percepción positiva respecto a la adaptación de estrategias metodológicas según las características del grupo. Asimismo, un 21.68 % manifestó una posición neutral, lo que sugirió una percepción intermedia sobre esta práctica pedagógica. En contraste, los niveles de desacuerdo fueron reducidos, indicando una menor presencia de percepciones desfavorables en la muestra estudiada.

Tabla 9. Distribución de frecuencias del Ítem 3: ¿El docente con discapacidad utiliza recursos educativos accesibles para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	14	9.79 %	9.79 %
En desacuerdo	21	14.69 %	24.48 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	60	41.96 %	66.44 %
De acuerdo	34	23.78 %	90.22 %
Totalmente de acuerdo	14	9.79 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 4. Distribución de frecuencias del Ítem 3: ¿El docente con discapacidad utiliza recursos educativos accesibles para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?

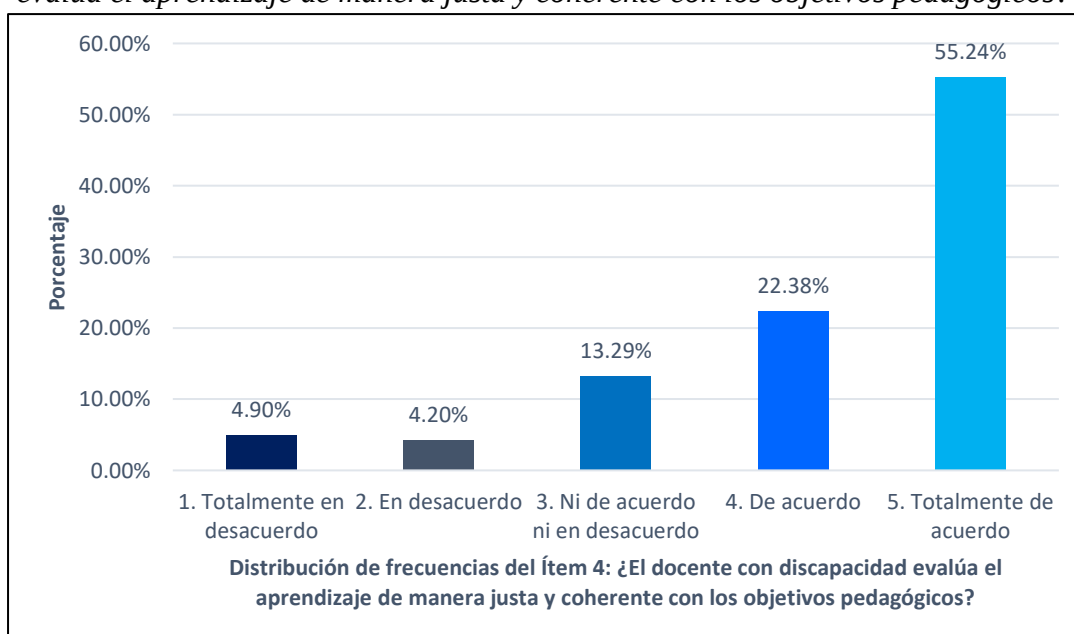


Interpretación: Los resultados mostraron que la mayor proporción de docentes se concentró en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo (41.96 %), lo que evidenció una percepción intermedia respecto al uso de recursos educativos accesibles y diversos. Asimismo, el 33.57 % se ubicó en las categorías De acuerdo y Totalmente de acuerdo, reflejando una valoración favorable moderada. En contraste, los niveles de desacuerdo alcanzaron un 24.48 %, lo que indicó la presencia de percepciones menos favorables dentro de la muestra analizada.

Tabla 10. Distribución de frecuencias del Ítem 4: ¿El docente con discapacidad evalúa el aprendizaje de manera justa y coherente con los objetivos pedagógicos?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	7	4.90 %	4.90 %
En desacuerdo	6	4.20 %	9.10 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	13.29 %	22.39 %
De acuerdo	32	22.38 %	44.77 %
Totalmente de acuerdo	79	55.24 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 5. Distribución de frecuencias del Ítem 4: ¿El docente con discapacidad evalúa el aprendizaje de manera justa y coherente con los objetivos pedagógicos?

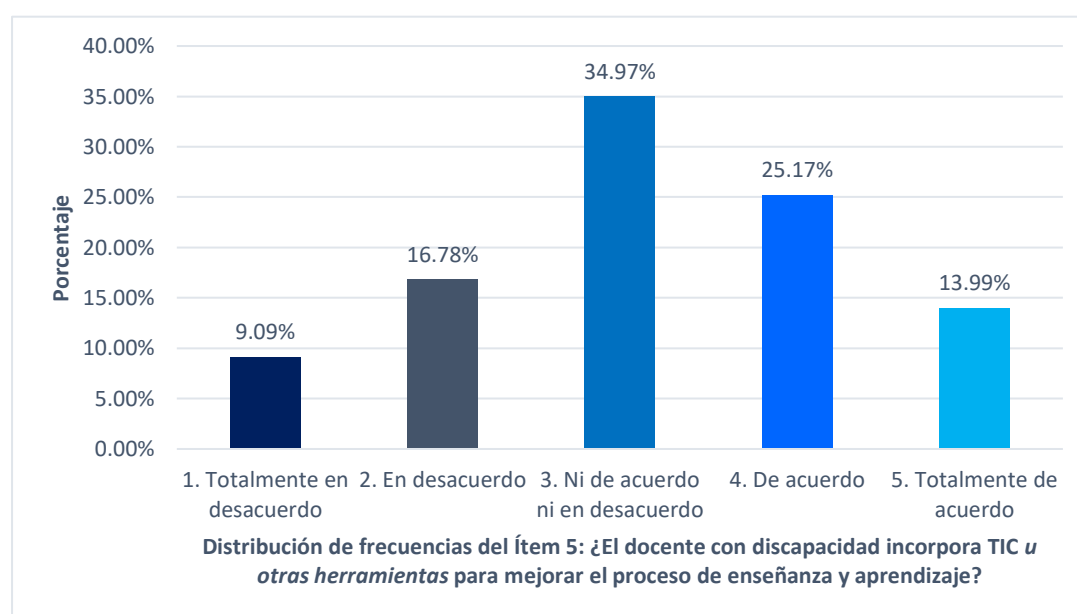


Interpretación: Los resultados evidenciaron que más de la mitad de los docentes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo (55.24 %), seguida por De acuerdo (22.38 %), lo que reflejó una percepción ampliamente favorable sobre la aplicación de criterios justos e inclusivos en la evaluación del aprendizaje. Un 13.29 % manifestó una posición neutral, mientras que los niveles de desacuerdo fueron reducidos, indicando una baja presencia de percepciones desfavorables en la muestra analizada.

Tabla 11. Distribución de frecuencias del Ítem 5: ¿El docente con discapacidad incorpora TIC u otras herramientas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	13	9.09 %	9.09 %
En desacuerdo	24	16.78 %	25.87 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50	34.97 %	60.84 %
De acuerdo	36	25.17 %	86.01 %
Totalmente de acuerdo	20	13.99 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 6. ¿El docente con discapacidad incorpora TIC u otras herramientas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?

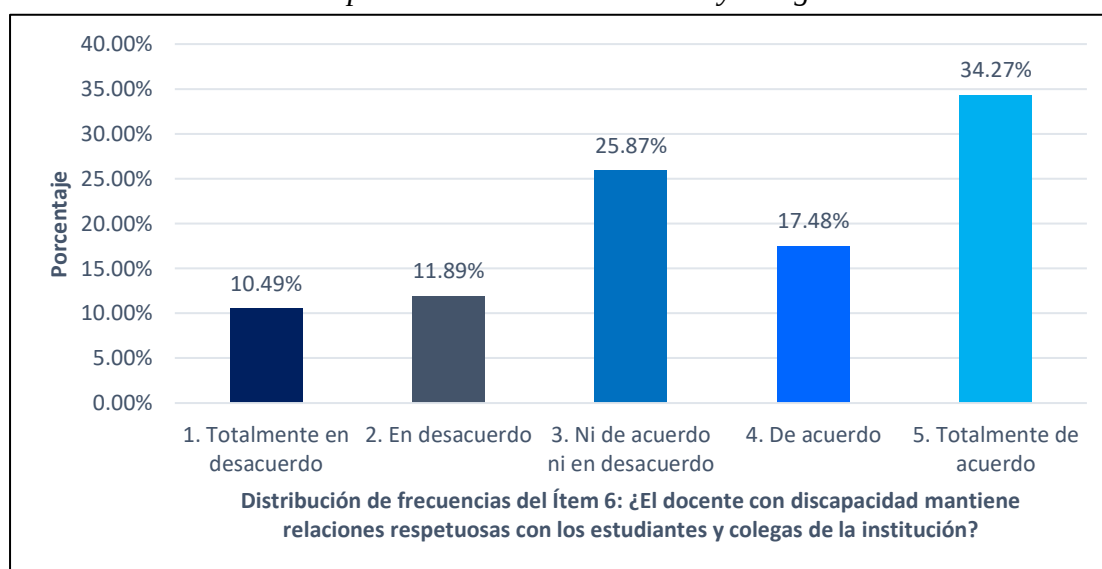


Interpretación: Los resultados mostraron que la mayor proporción de docentes se ubicó en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo (34.97 %), lo que evidenció una percepción intermedia respecto a la integración de TIC u otras herramientas para facilitar el aprendizaje. Asimismo, el 39.16 % se concentró en las categorías De acuerdo y Totalmente de acuerdo, reflejando una valoración favorable moderada. En contraste, los niveles de desacuerdo alcanzaron un 25.87 %, indicando percepciones menos favorables en una parte de la muestra.

Tabla 12. Distribución de frecuencias del Ítem 6: ¿El docente con discapacidad mantiene relaciones respetuosas con los estudiantes y colegas de la institución?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	15	10.49 %	10.49 %
En desacuerdo	17	11.89 %	22.38 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37	25.87 %	48.25 %
De acuerdo	25	17.48 %	65.73 %
Totalmente de acuerdo	49	34.27 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 7. Distribución de frecuencias del Ítem 6: ¿El docente con discapacidad mantiene relaciones respetuosas con los estudiantes y colegas de la institución?

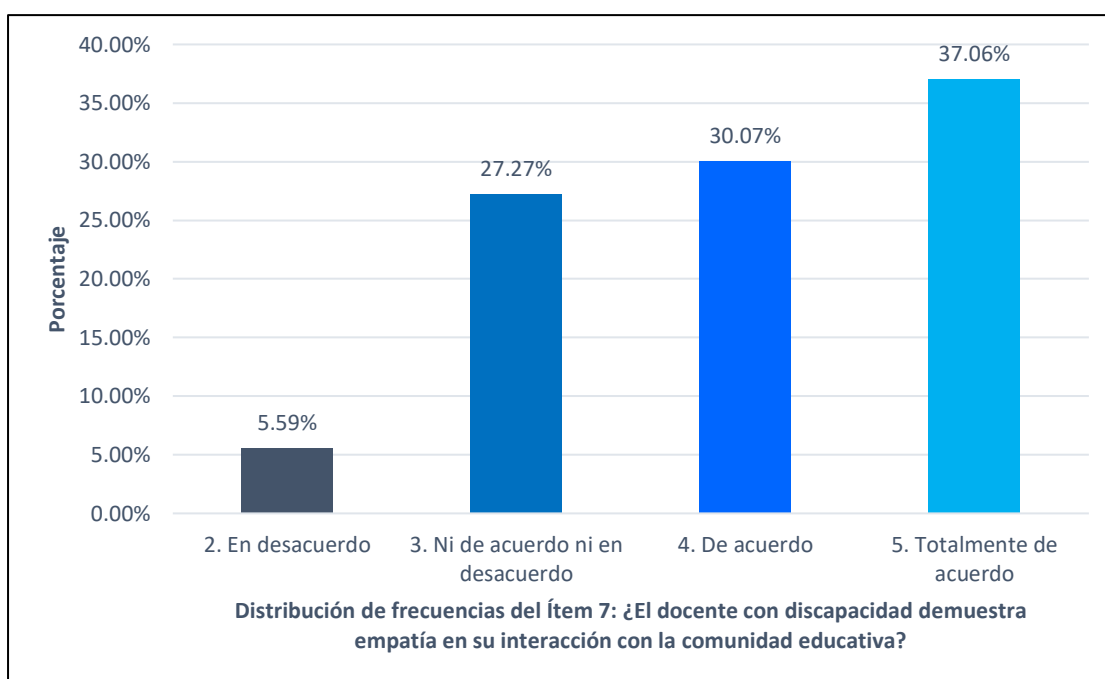


Interpretación: Los resultados evidenciaron que la mayor proporción de docentes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo (34.27 %), seguida por Ni de acuerdo ni en desacuerdo (25.87 %), lo que reflejó una percepción mayormente favorable, aunque con presencia de posturas intermedias respecto a la promoción del respeto mutuo entre estudiantes y colegas. Asimismo, las categorías de desacuerdo representaron el 22.38 %, indicando que una parte de la muestra manifestó percepciones menos positivas sobre esta práctica relacional.

Tabla 13. Distribución de frecuencias del Ítem 7: ¿El docente con discapacidad demuestra empatía en su interacción con la comunidad educativa?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	8	5.59 %	5.59 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	39	27.27 %	32.86 %
De acuerdo	43	30.07 %	62.93 %
Totalmente de acuerdo	53	37.06 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 8. Distribución de frecuencias del Ítem 7: ¿El docente con discapacidad demuestra empatía en su interacción con la comunidad educativa?

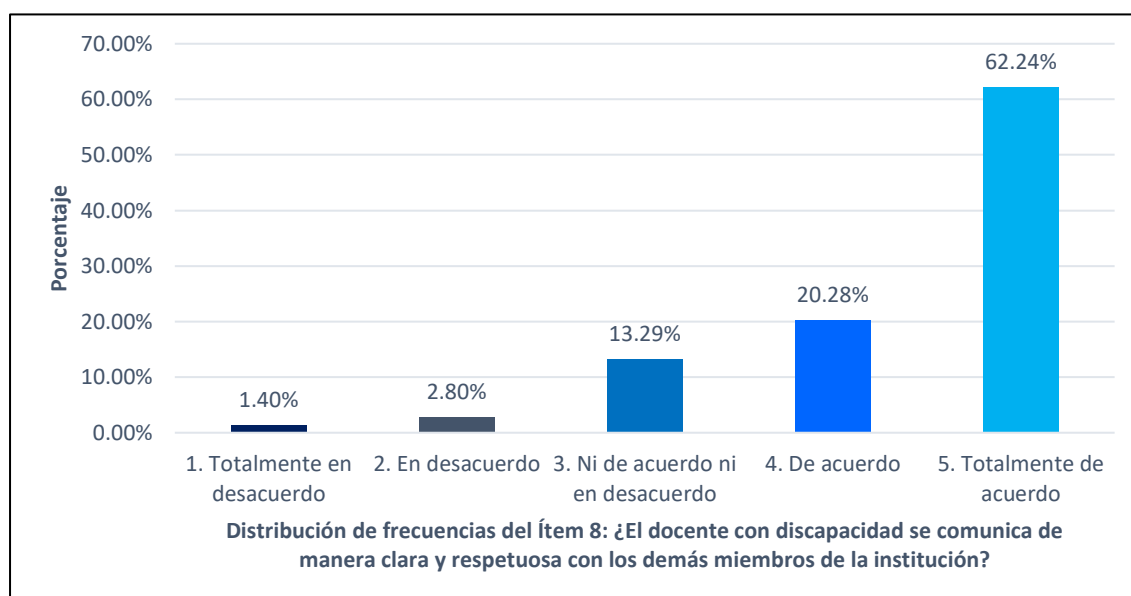


Interpretación: Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes se ubicó en las categorías Totalmente de acuerdo (37.06 %) y De acuerdo (30.07 %), lo que evidenció una percepción favorable respecto a la relación empática y cooperativa con la comunidad educativa. Asimismo, un 27.27 % manifestó una postura neutral, mientras que el desacuerdo fue reducido, indicando que las percepciones desfavorables tuvieron una presencia mínima en la muestra analizada.

Tabla 14. Distribución de frecuencias del Ítem 8: ¿El docente con discapacidad se comunica de manera clara y respetuosa con los demás miembros de la institución?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	1.40 %	1.40 %
En desacuerdo	4	2.80 %	4.20 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	13.29 %	17.49 %
De acuerdo	29	20.28 %	37.77 %
Totalmente de acuerdo	89	62.24 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 9. Distribución de frecuencias del Ítem 8: ¿El docente con discapacidad se comunica de manera clara y respetuosa con los demás miembros de la institución?

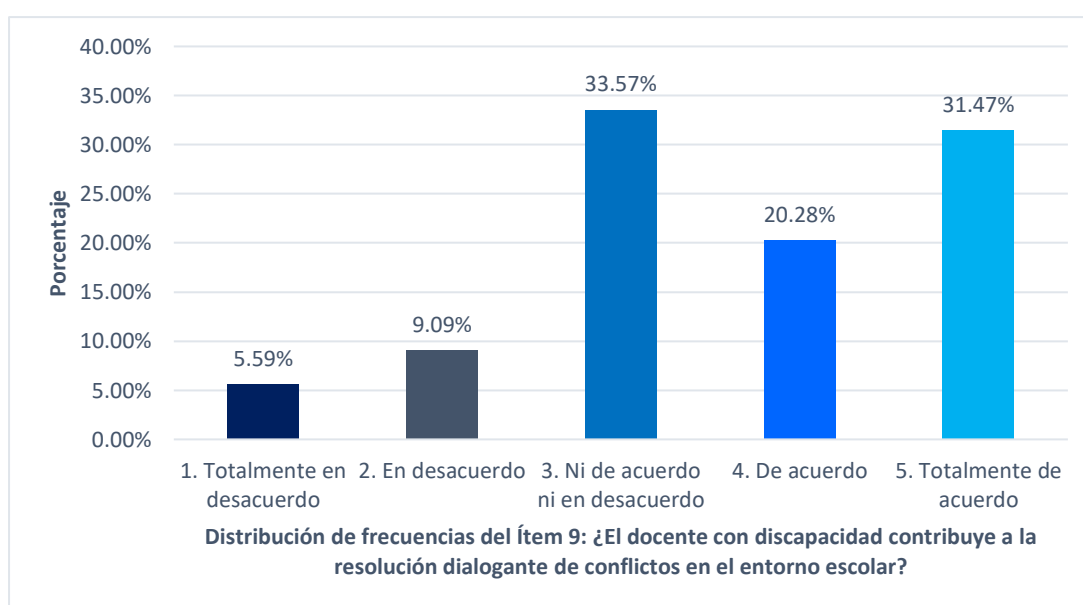


Interpretación: Los resultados evidenciaron que una amplia mayoría de docentes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo (62.24 %), seguida por De acuerdo (20.28 %), lo que reflejó una percepción altamente favorable respecto a la contribución en la resolución de conflictos de forma dialogante. Un 13.29 % manifestó una posición neutral, mientras que las categorías de desacuerdo representaron porcentajes mínimos, indicando una escasa presencia de percepciones desfavorables en la muestra analizada.

Tabla 15. Distribución de frecuencias del Ítem 9: ¿El docente con discapacidad contribuye a la resolución dialogante de conflictos en el entorno escolar?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	8	5.59 %	5.59 %
En desacuerdo	13	9.09 %	14.68 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48	33.57 %	48.25 %
De acuerdo	29	20.28 %	68.53 %
Totalmente de acuerdo	45	31.47 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 10. Distribución de frecuencias del Ítem 9: ¿El docente con discapacidad contribuye a la resolución dialogante de conflictos en el entorno escolar?

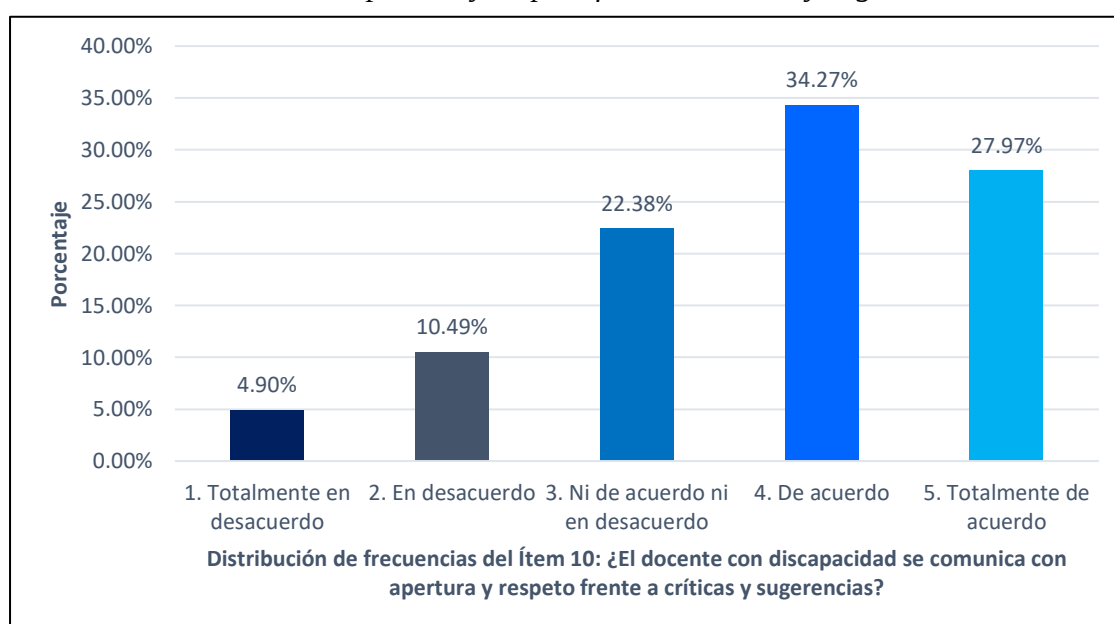


Interpretación: Los resultados mostraron que la mayor proporción de docentes se ubicó en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo (33.57 %), seguida por Totalmente de acuerdo (31.47 %) y De acuerdo (20.28 %), lo que evidenció una percepción mayormente favorable, aunque con presencia de posturas intermedias, respecto al esfuerzo por mantener un clima emocional positivo en el aula. Las categorías de desacuerdo representaron porcentajes menores, indicando una limitada presencia de percepciones desfavorables en la muestra analizada.

Tabla 16. Distribución de frecuencias del Ítem 10: ¿El docente con discapacidad se comunica con apertura y respeto frente a críticas y sugerencias?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	7	4.90 %	4.90 %
En desacuerdo	15	10.49 %	15.39 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32	22.38 %	37.77 %
De acuerdo	49	34.27 %	72.04 %
Totalmente de acuerdo	40	27.97 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 11. Distribución de frecuencias del Ítem 10: ¿El docente con discapacidad se comunica con apertura y respeto frente a críticas y sugerencias?

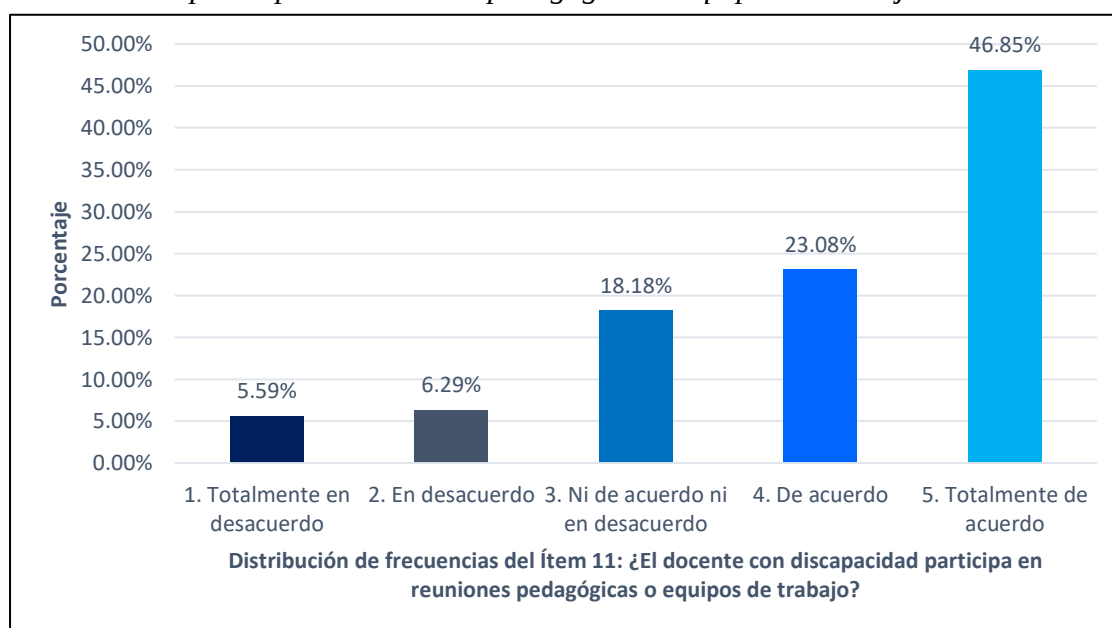


Interpretación: Los resultados evidenciaron que la mayor proporción de docentes se ubicó en las categorías De acuerdo (34.27 %) y Totalmente de acuerdo (27.97 %), lo que reflejó una percepción favorable respecto a la comunicación abierta y respetuosa frente a críticas y sugerencias. Asimismo, un 22.38 % manifestó una postura neutral, mientras que las categorías de desacuerdo representaron un porcentaje reducido, indicando una limitada presencia de percepciones desfavorables dentro de la muestra analizada.

Tabla 17. Distribución de frecuencias del Ítem 11: ¿El docente con discapacidad participa en reuniones pedagógicas o equipos de trabajo?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	8	5.59 %	5.59 %
En desacuerdo	9	6.29 %	11.88 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	18.18 %	30.06 %
De acuerdo	33	23.08 %	53.14 %
Totalmente de acuerdo	67	46.85 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 12. Distribución de frecuencias del Ítem 11: ¿El docente con discapacidad participa en reuniones pedagógicas o equipos de trabajo?

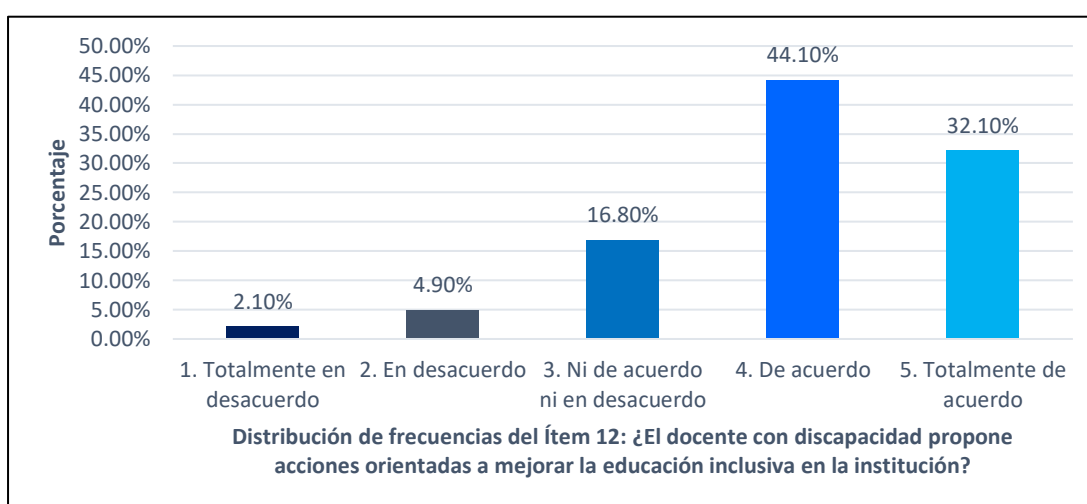


Interpretación: Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo (46.85 %), seguida por De acuerdo (23.08 %), lo que evidenció una percepción favorable respecto a la participación en reuniones pedagógicas o equipos de trabajo. Asimismo, un 18.18 % manifestó una postura neutral, mientras que las categorías de desacuerdo representaron porcentajes reducidos, indicando una limitada presencia de percepciones desfavorables en la muestra analizada.

Tabla 18. Distribución de frecuencias del Ítem 12: ¿El docente con discapacidad propone acciones orientadas a mejorar la educación inclusiva en la institución?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1. Totalmente en desacuerdo	3	2.1 %	2,1 %
2. En desacuerdo	7	4.9 %	7,0 %
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24	16.8 %	23,8 %
4. De acuerdo	63	44.1 %	67,9 %
5. Totalmente de acuerdo	46	32.1 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 13. Distribución de frecuencias del Ítem 12: ¿El docente con discapacidad propone acciones orientadas a mejorar la educación inclusiva en la institución?

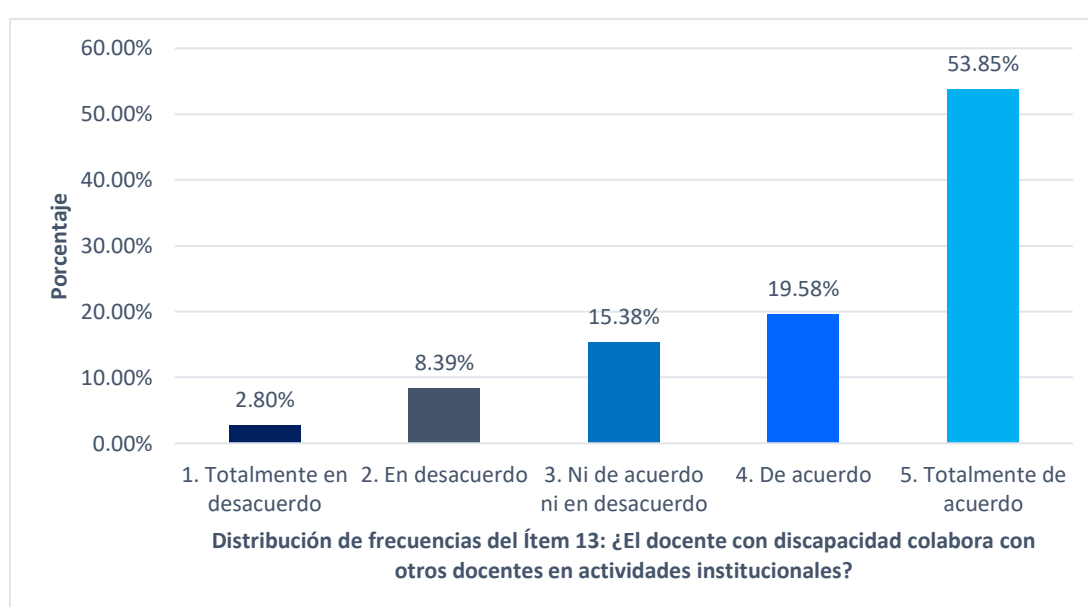


Interpretación: Los resultados evidenciaron que la mayor proporción de docentes se ubicó en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo (27.27 %), lo que reflejó una percepción intermedia respecto a la proposición de ideas para mejorar la educación inclusiva en la institución. Asimismo, el 44.06 % se concentró en las categorías De acuerdo y Totalmente de acuerdo, indicando una valoración favorable moderada. En contraste, los niveles de desacuerdo alcanzaron un 28.67 %, lo que evidenció la presencia de percepciones menos favorables en una parte significativa de la muestra analizada.

Tabla 19. Distribución de frecuencias del Ítem 13: ¿El docente con discapacidad colabora con otros docentes en actividades institucionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	4	2.80 %	2.80 %
En desacuerdo	12	8.39 %	11.19 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22	15.38 %	26.57 %
De acuerdo	28	19.58 %	46.15 %
Totalmente de acuerdo	77	53.85 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 14. Distribución de frecuencias del Ítem 13: ¿El docente con discapacidad colabora con otros docentes en actividades institucionales?

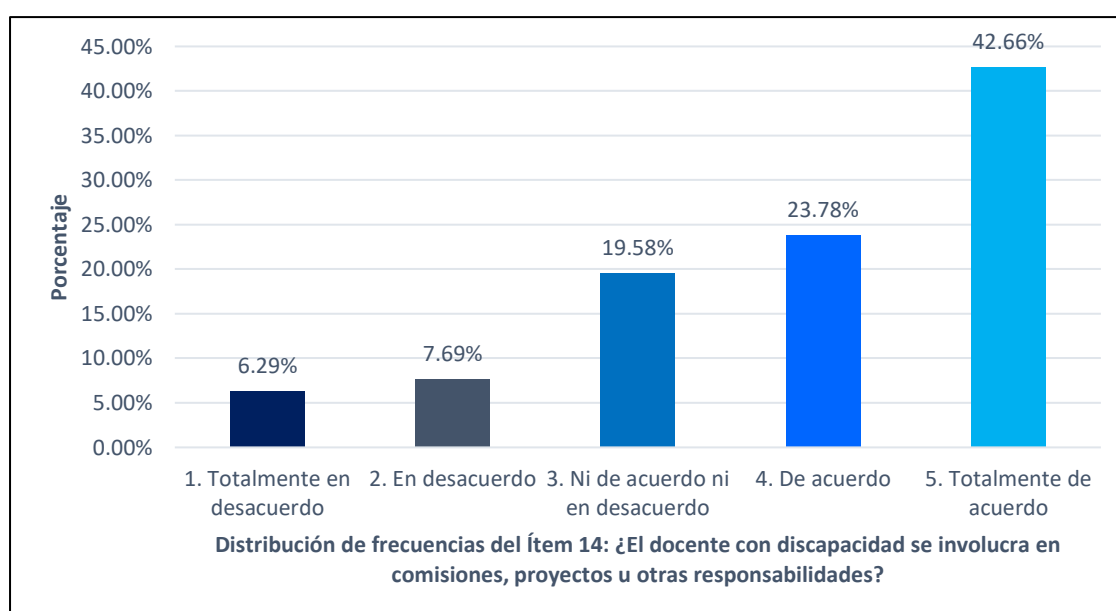


Interpretación: Los resultados mostraron que más de la mitad de los docentes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo (53.85 %), seguida por De acuerdo (19.58 %), lo que evidenció una percepción ampliamente favorable respecto a la colaboración en eventos o actividades institucionales con enfoque inclusivo. Asimismo, un 15.38 % manifestó una postura neutral, mientras que las categorías de desacuerdo representaron porcentajes reducidos, indicando una escasa presencia de percepciones desfavorables en la muestra analizada.

Tabla 20. Distribución de frecuencias del Ítem 14: ¿El docente con discapacidad se involucra en comisiones, proyectos u otras responsabilidades?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	9	6.29 %	6.29 %
En desacuerdo	11	7.69 %	13.98 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	28	19.58 %	33.56 %
De acuerdo	34	23.78 %	57.34 %
Totalmente de acuerdo	61	42.66 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 15. Distribución de frecuencias del Ítem 14: ¿El docente con discapacidad se involucra en comisiones, proyectos u otras responsabilidades?

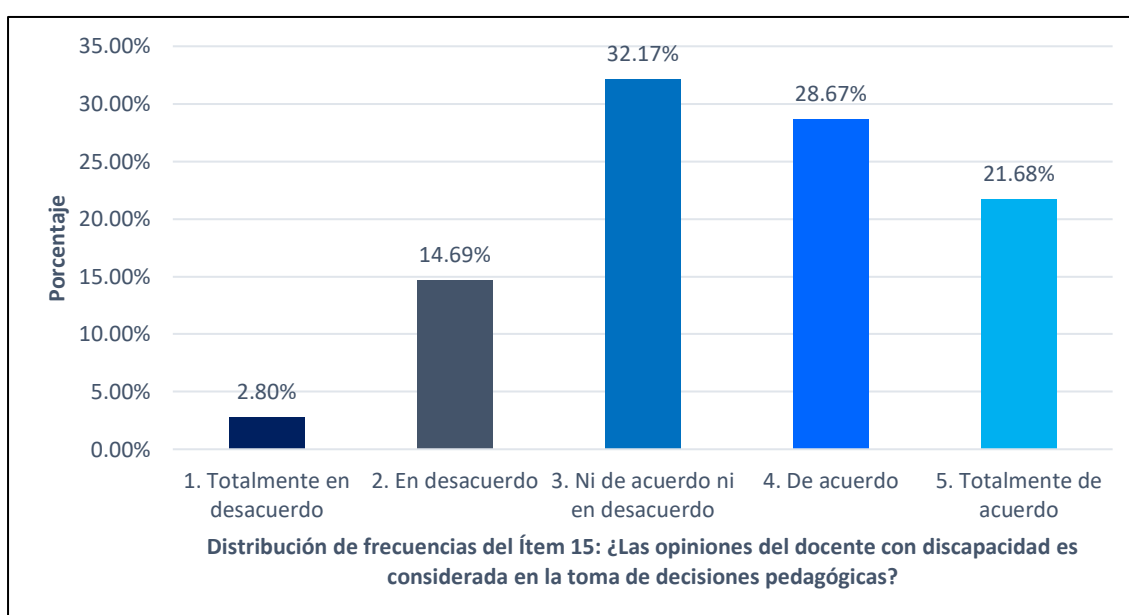


Interpretación: Los resultados evidenciaron que la mayor proporción de docentes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo (42.66 %), seguida por De acuerdo (23.78 %), lo que reflejó una percepción favorable respecto al involucramiento en comisiones, proyectos u otras responsabilidades institucionales. Asimismo, un 19.58 % manifestó una postura neutral, mientras que las categorías de desacuerdo representaron un 13.98 %, indicando una presencia limitada de percepciones desfavorables dentro de la muestra analizada.

Tabla 21. Distribución de frecuencias del Ítem 15: ¿Las opiniones del docente con discapacidad es considerada en la toma de decisiones pedagógicas?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	4	2.80 %	2.80 %
En desacuerdo	21	14.69 %	17.49 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	46	32.17 %	49.66 %
De acuerdo	41	28.67 %	78.33 %
Totalmente de acuerdo	31	21.68 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 16. Distribución de frecuencias del Ítem 15: ¿Las opiniones del docente con discapacidad es considerada en la toma de decisiones pedagógicas?

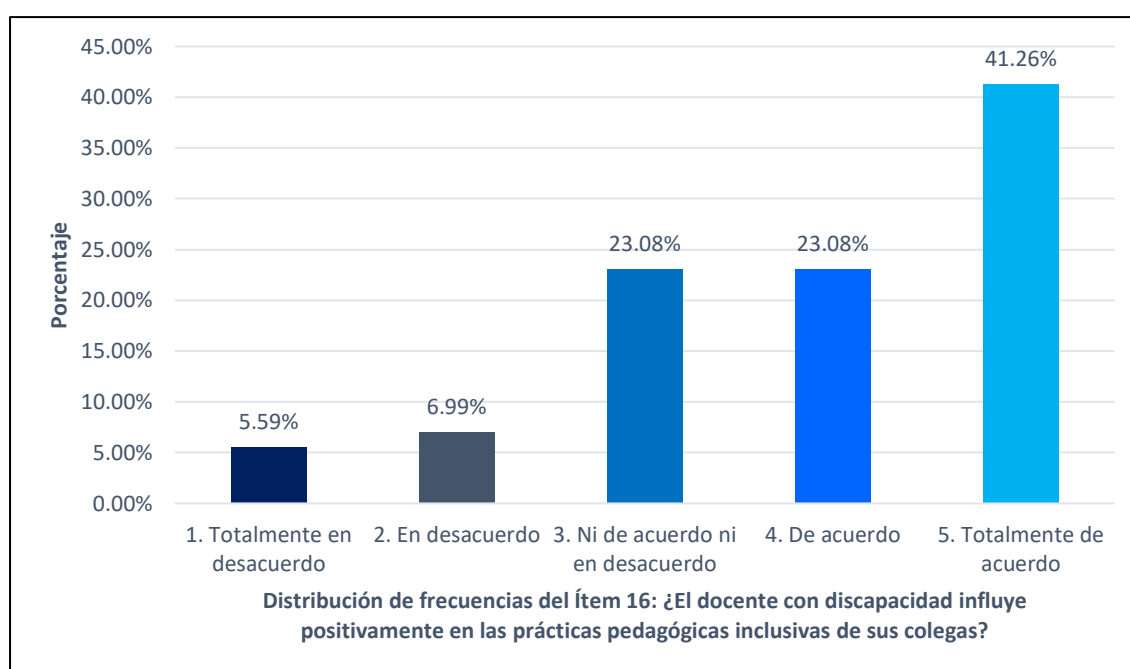


Interpretación: Los resultados evidenciaron que la mayor proporción de docentes se ubicó en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo (32.17 %), seguida por De acuerdo (28.67 %) y Totalmente de acuerdo (21.68 %), lo que reflejó una percepción moderadamente favorable respecto a la consideración de su opinión en la toma de decisiones pedagógicas. Asimismo, un 17.49 % manifestó desacuerdo, indicando que una parte de la muestra percibió limitaciones en su participación efectiva dentro de los procesos decisorios institucionales.

Tabla 22. Distribución de frecuencias del Ítem 16: ¿El docente con discapacidad influye positivamente en las prácticas pedagógicas inclusivas de sus colegas?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	8	5.59 %	5.59 %
En desacuerdo	10	6.99 %	12.58 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33	23.08 %	35.66 %
De acuerdo	33	23.08 %	58.74 %
Totalmente de acuerdo	59	41.26 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 17. Distribución de frecuencias del Ítem 16: ¿El docente con discapacidad influye positivamente en las prácticas pedagógicas inclusivas de sus colegas?

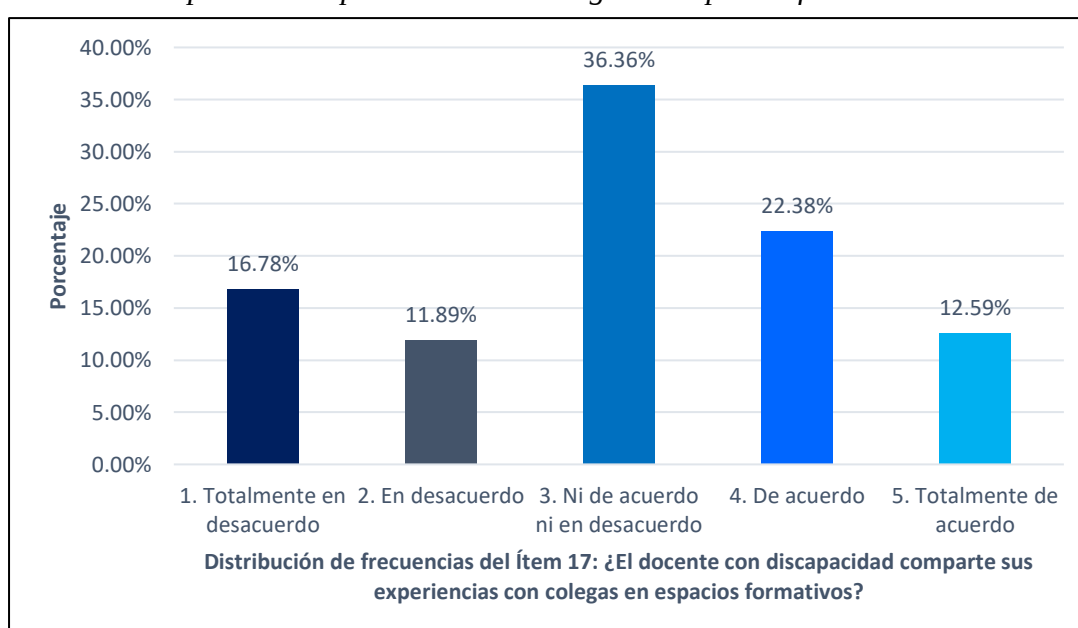


Interpretación: Los resultados mostraron que la mayor proporción de docentes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo (41.26 %), seguida por De acuerdo (23.08 %), lo que evidenció una percepción favorable respecto a la capacidad de inspirar a otros docentes para desarrollar prácticas inclusivas. Asimismo, un 23.08 % manifestó una postura neutral, mientras que las categorías de desacuerdo representaron un 12.58 %, indicando que las percepciones desfavorables tuvieron una presencia reducida dentro de la muestra analizada.

Tabla 23. Distribución de frecuencias del Ítem 17: ¿El docente con discapacidad comparte sus experiencias con colegas en espacios formativos?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	24	16.78 %	16.78 %
En desacuerdo	17	11.89 %	28.67 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	52	36.36 %	65.03 %
De acuerdo	32	22.38 %	87.41 %
Totalmente de acuerdo	18	12.59 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 18. Distribución de frecuencias del Ítem 17: ¿El docente con discapacidad comparte sus experiencias con colegas en espacios formativos?

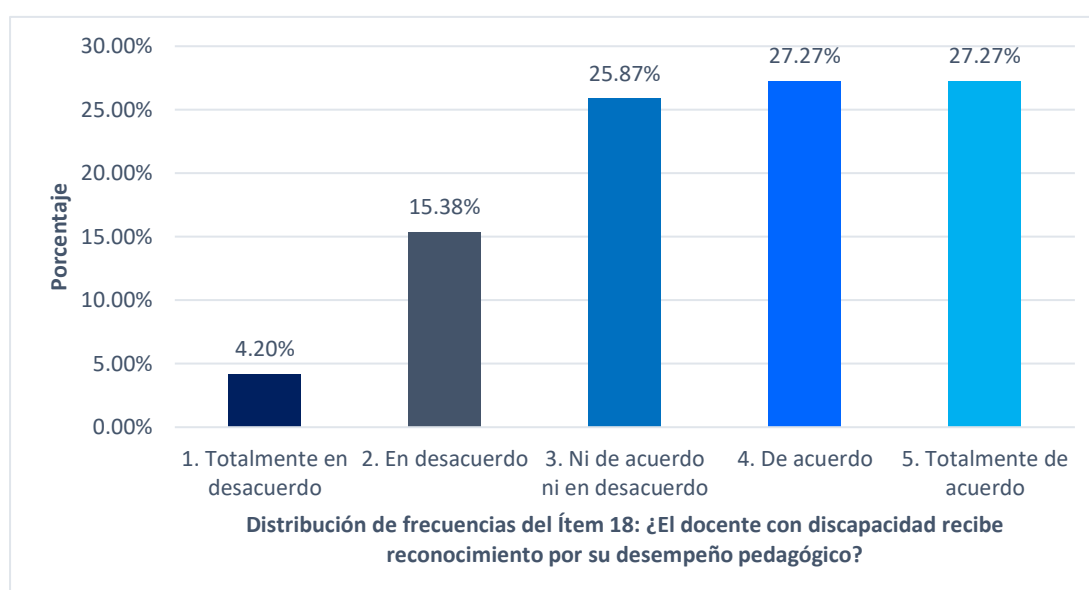


Interpretación: Los resultados evidenciaron que la mayor proporción de docentes se concentró en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo (36.36 %), lo que reflejó una percepción intermedia respecto al intercambio de experiencias con colegas en espacios formativos. Asimismo, el 34.97 % se ubicó en las categorías De acuerdo y Totalmente de acuerdo, indicando una valoración favorable moderada. En contraste, los niveles de desacuerdo alcanzaron un 28.67 %, lo que evidenció que una parte significativa de la muestra percibió limitaciones en la práctica de compartir experiencias profesionales.

Tabla 24. Distribución de frecuencias del Ítem 18: ¿El docente con discapacidad recibe reconocimiento por su desempeño pedagógico?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	6	4.20 %	4.20 %
En desacuerdo	22	15.38 %	19.58 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37	25.87 %	45.45 %
De acuerdo	39	27.27 %	72.72 %
Totalmente de acuerdo	39	27.27 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 19. Distribución de frecuencias del Ítem 18: ¿El docente con discapacidad recibe reconocimiento por su desempeño pedagógico?

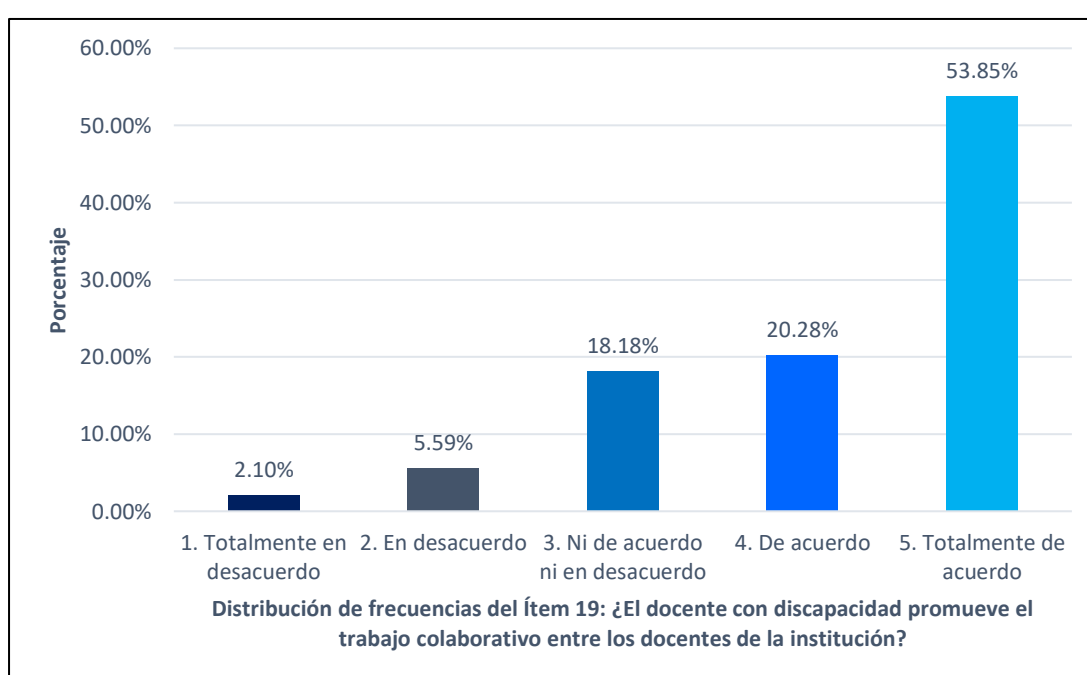


Interpretación: Los resultados evidenciaron que las categorías De acuerdo y Totalmente de acuerdo concentraron conjuntamente el 54.54 % de las respuestas, lo que reflejó una percepción favorable respecto a ser considerado un referente profesional dentro de la institución. Asimismo, un 25.87 % de los docentes manifestó una postura neutral, indicando percepciones intermedias sobre este reconocimiento profesional. En contraste, el 19.58 % se ubicó en las categorías de desacuerdo, lo que evidenció la existencia de percepciones menos favorables en una parte de la muestra analizada.

Tabla 25. Distribución de frecuencias del Ítem 19: ¿El docente con discapacidad promueve el trabajo colaborativo entre los docentes de la institución?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	3	2.10 %	2.10 %
En desacuerdo	8	5.59 %	7.69 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	18.18 %	25.87 %
De acuerdo	29	20.28 %	46.15 %
Totalmente de acuerdo	77	53.85 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 20. Distribución de frecuencias del Ítem 19: ¿El docente con discapacidad promueve el trabajo colaborativo entre los docentes de la institución?

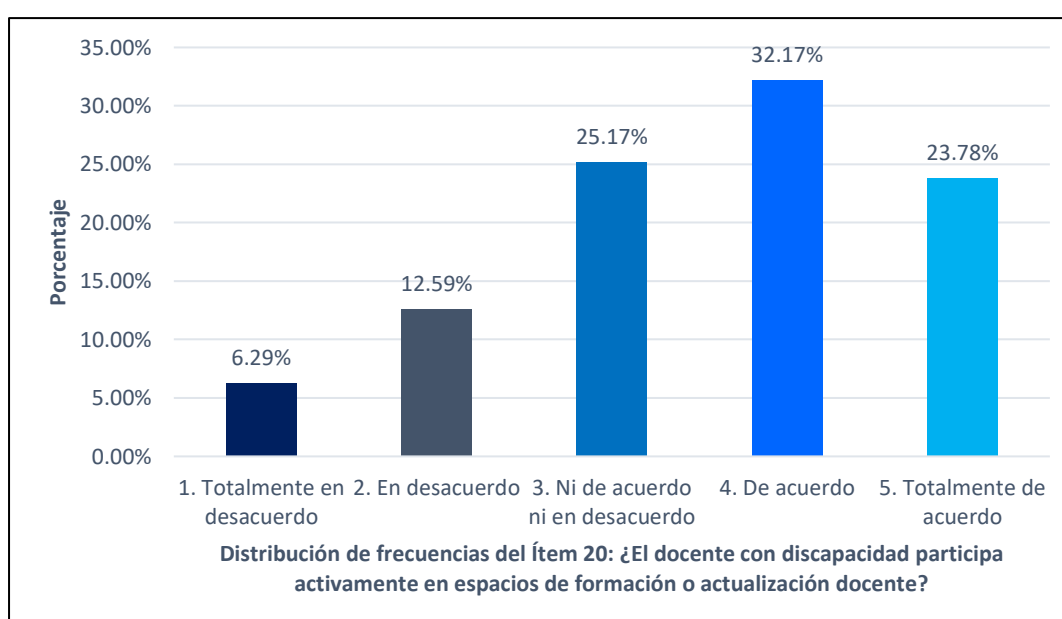


Interpretación: Los resultados evidenciaron que más de la mitad de los docentes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo (53.85 %), seguida por De acuerdo (20.28 %), lo que reflejó una percepción ampliamente favorable respecto a la promoción del trabajo colaborativo entre docentes. Asimismo, un 18.18 % manifestó una postura neutral, mientras que las categorías de desacuerdo representaron porcentajes reducidos, indicando una escasa presencia de percepciones desfavorables en la muestra analizada.

Tabla 26. Distribución de frecuencias del Ítem 20: ¿El docente con discapacidad participa activamente en espacios de formación o actualización docente?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	9	6.29 %	6.29 %
En desacuerdo	18	12.59 %	18.88 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	25.17 %	44.05 %
De acuerdo	46	32.17 %	76.22 %
Totalmente de acuerdo	34	23.78 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 21. Distribución de frecuencias del Ítem 20: ¿El docente con discapacidad participa activamente en espacios de formación o actualización docente?

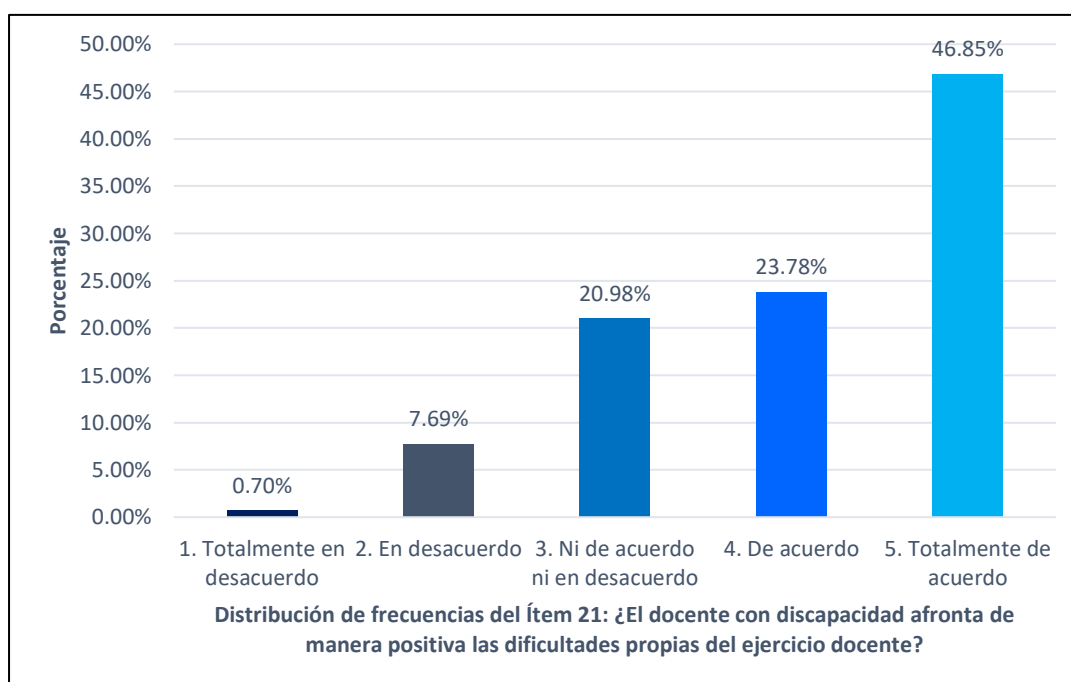


Interpretación: Los resultados evidenciaron que la mayor proporción de docentes se ubicó en la categoría De acuerdo (32.17 %), seguida por Totalmente de acuerdo (23.78 %), lo que reflejó una percepción favorable respecto a la participación activa en capacitaciones o eventos educativos. Asimismo, un 25.17 % manifestó una postura neutral, mientras que las categorías de desacuerdo representaron un 18.88 %, indicando que una parte de la muestra percibió limitaciones en su participación formativa continua.

Tabla 27. Distribución de frecuencias del Ítem 21: ¿El docente con discapacidad afronta de manera positiva las dificultades propias del ejercicio docente?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	0.70 %	0.70 %
En desacuerdo	11	7.69 %	8.39 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30	20.98 %	29.37 %
De acuerdo	34	23.78 %	53.15 %
Totalmente de acuerdo	67	46.85 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 22. Distribución de frecuencias del Ítem 21: ¿El docente con discapacidad afronta de manera positiva las dificultades propias del ejercicio docente?

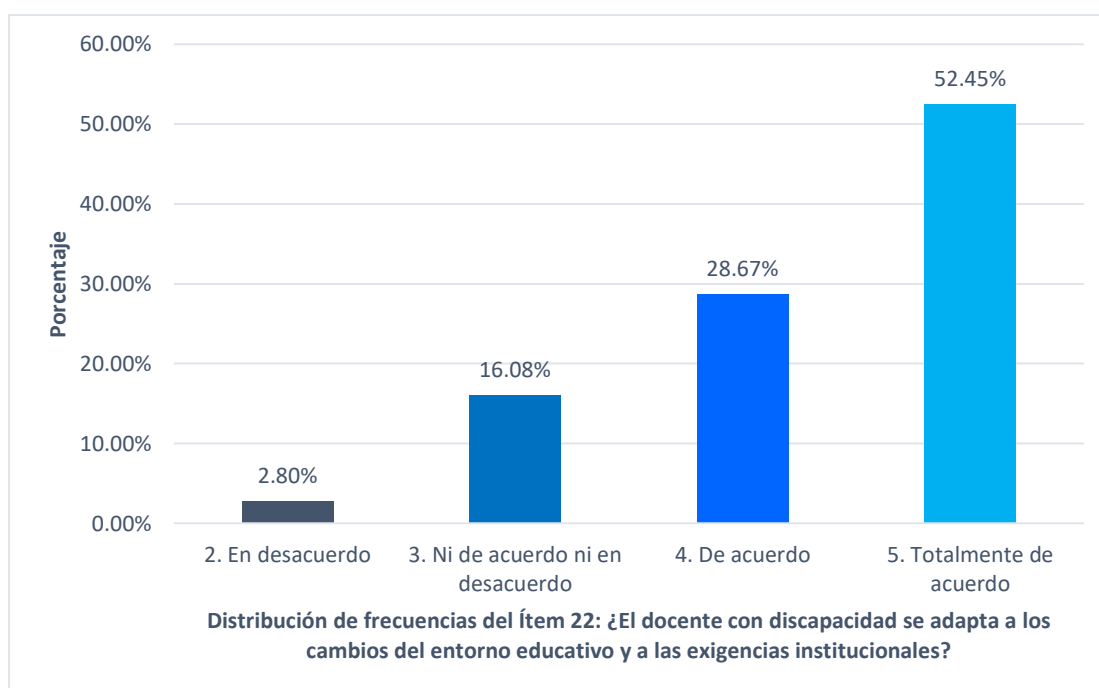


Interpretación: Los resultados evidenciaron que una amplia mayoría de docentes se ubicó en las categorías Totalmente de acuerdo (46.85 %) y De acuerdo (23.78 %), lo que reflejó una percepción altamente favorable respecto a la actitud positiva y la perseverancia frente a las dificultades laborales. Asimismo, un 20.98 % manifestó una postura neutral, mientras que los niveles de desacuerdo fueron reducidos, indicando una escasa presencia de percepciones desfavorables dentro de la muestra analizada.

Tabla 28. Distribución de frecuencias del Ítem 22: ¿El docente con discapacidad se adapta a los cambios del entorno educativo y a las exigencias institucionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	4	2.80 %	2.80 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23	16.08 %	18.88 %
De acuerdo	41	28.67 %	47.55 %
Totalmente de acuerdo	75	52.45 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 23. Distribución de frecuencias del Ítem 22: ¿El docente con discapacidad se adapta a los cambios del entorno educativo y a las exigencias institucionales?

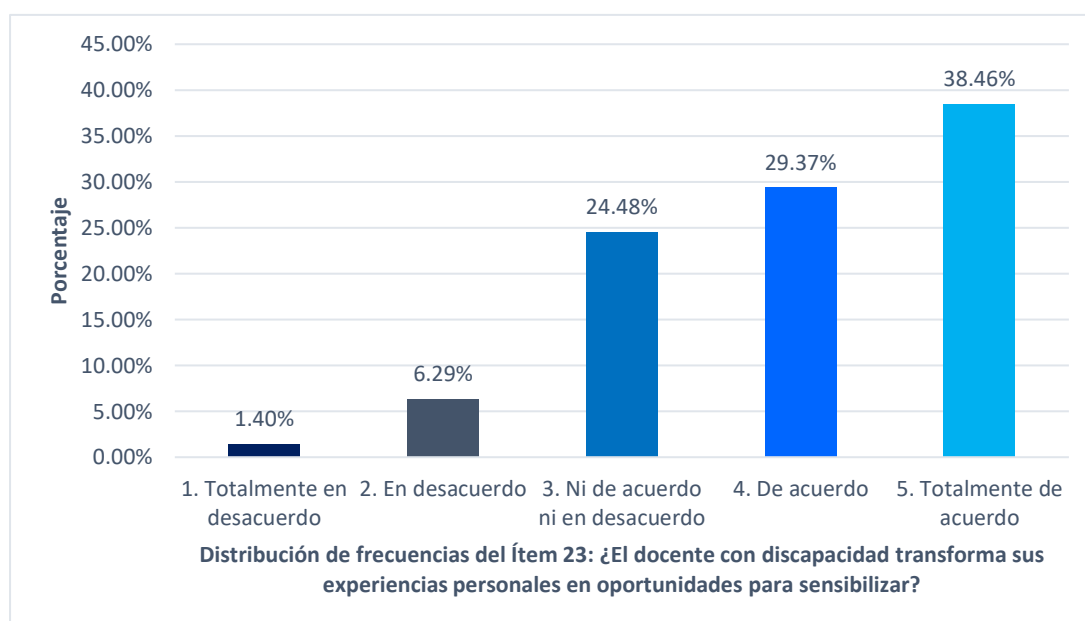


Interpretación: Los resultados evidenciaron que una amplia mayoría de docentes se ubicó en las categorías Totalmente de acuerdo (52.45 %) y De acuerdo (28.67 %), lo que reflejó una percepción altamente favorable respecto a la adaptación flexible frente a los cambios en el entorno escolar. Asimismo, un 16.08 % manifestó una postura neutral, mientras que el desacuerdo fue mínimo, indicando que la percepción desfavorable sobre esta capacidad resiliente tuvo una presencia reducida dentro de la muestra analizada.

Tabla 29. Distribución de frecuencias del Ítem 23: ¿El docente con discapacidad transforma sus experiencias personales en oportunidades para sensibilizar?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	1.40 %	1.40 %
En desacuerdo	9	6.29 %	7.69 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35	24.48 %	32.17 %
De acuerdo	42	29.37 %	61.54 %
Totalmente de acuerdo	55	38.46 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 24. Distribución de frecuencias del Ítem 23: ¿El docente con discapacidad transforma sus experiencias personales en oportunidades para sensibilizar?

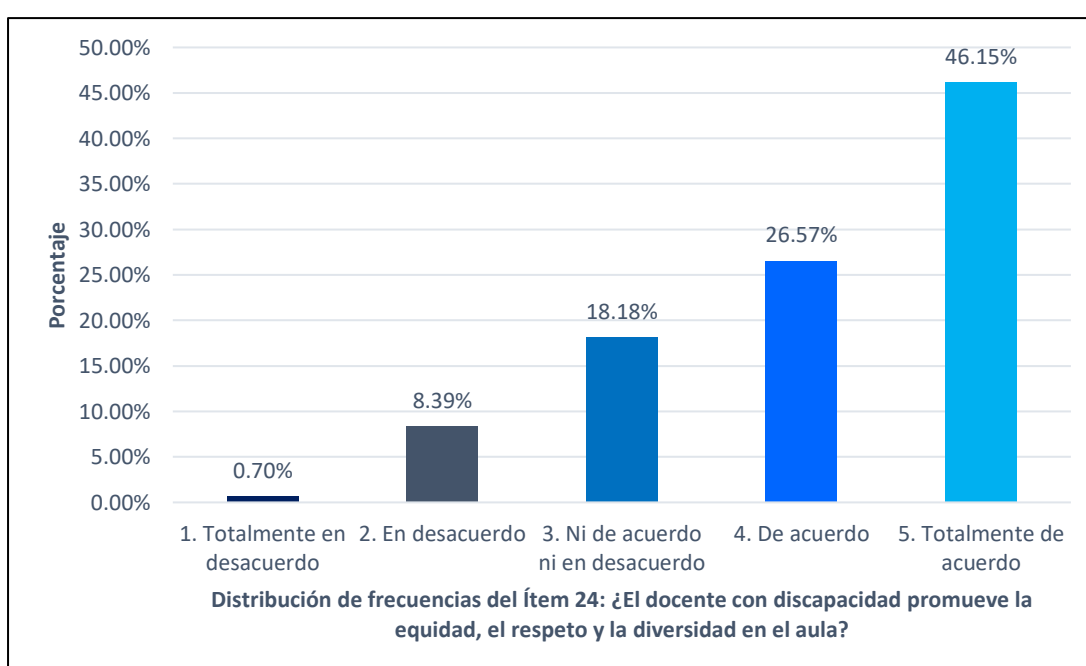


Interpretación: Los resultados evidenciaron que la mayor proporción de docentes se ubicó en las categorías Totalmente de acuerdo (38.46 %) y De acuerdo (29.37 %), lo que reflejó una percepción favorable respecto a la transformación de experiencias personales en oportunidades de sensibilización dentro del entorno educativo. Asimismo, un 24.48 % manifestó una postura neutral, mientras que los niveles de desacuerdo fueron reducidos, indicando una limitada presencia de percepciones desfavorables en la muestra analizada.

Tabla 30. Distribución de frecuencias del Ítem 24: ¿El docente con discapacidad promueve la equidad, el respeto y la diversidad en el aula?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	0.70 %	0.70 %
En desacuerdo	12	8.39 %	9.09 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	18.18 %	27.27 %
De acuerdo	38	26.57 %	53.84 %
Totalmente de acuerdo	66	46.15 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 25. Distribución de frecuencias del Ítem 24: ¿El docente con discapacidad promueve la equidad, el respeto y la diversidad en el aula?

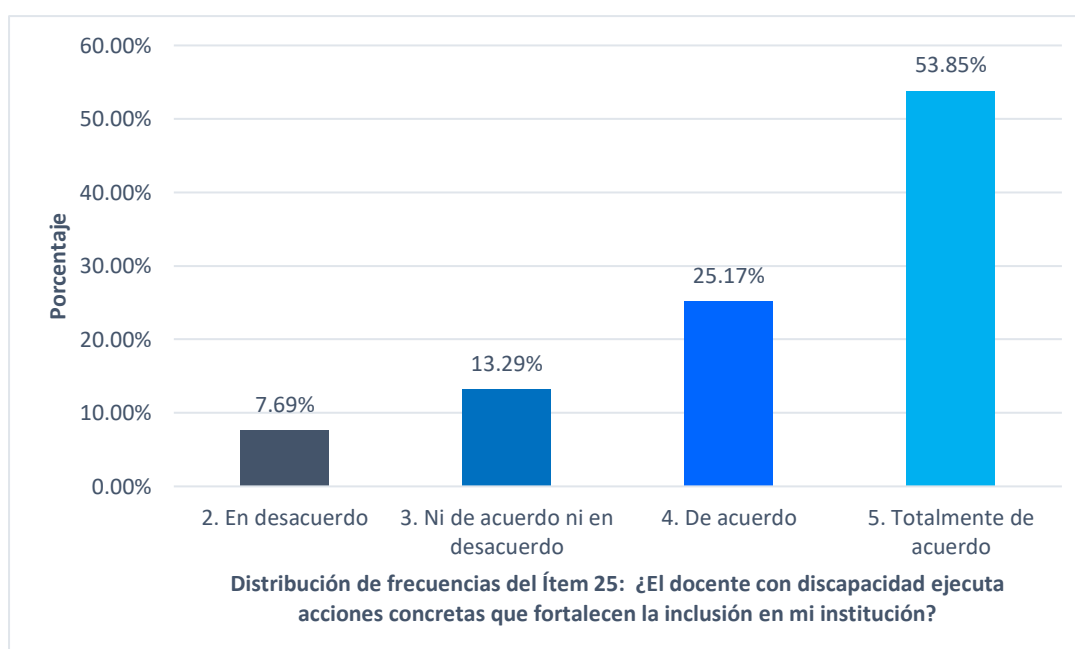


Interpretación: Los resultados mostraron que una proporción mayoritaria de docentes se ubicó en las categorías Totalmente de acuerdo (46.15 %) y De acuerdo (26.57 %), lo que evidenció una percepción altamente favorable respecto a la promoción de la equidad, el respeto y la diversidad en el aula. Asimismo, un 18.18 % manifestó una postura neutral, mientras que los niveles de desacuerdo fueron reducidos, lo que indicó una escasa presencia de percepciones desfavorables en relación con este componente del liderazgo pedagógico.

Tabla 31. Distribución de frecuencias del Ítem 25: ¿El docente con discapacidad ejecuta acciones concretas que fortalecen la inclusión en mi institución?

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	11	7.69 %	7.69 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	13.29 %	20.98 %
De acuerdo	36	25.17 %	46.15 %
Totalmente de acuerdo	77	53.85 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 26. Distribución de frecuencias del Ítem 25: ¿El docente con discapacidad ejecuta acciones concretas que fortalecen la inclusión en mi institución?



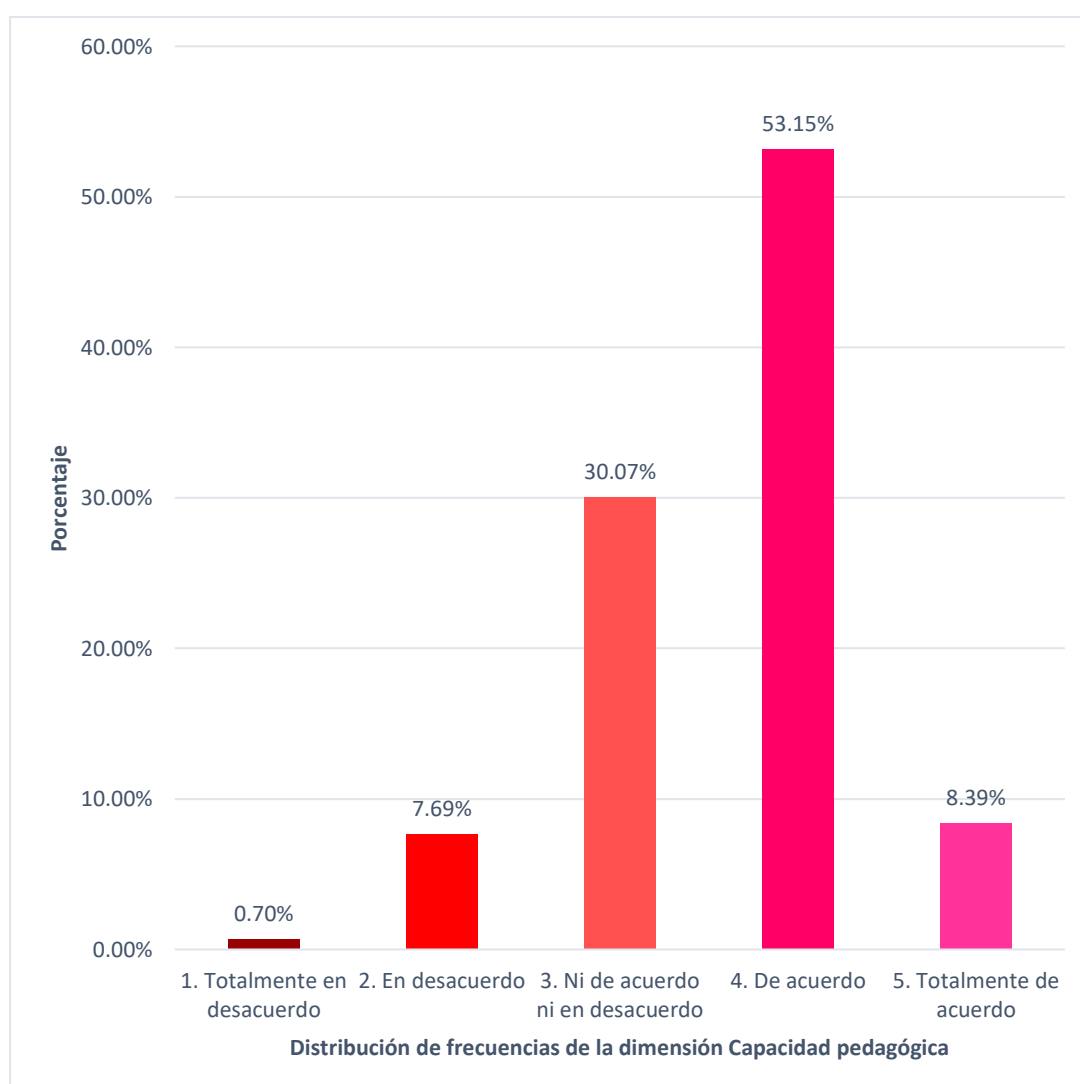
Interpretación: Los resultados evidenciaron que más de la mitad de los docentes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo (53.85 %), seguida por De acuerdo (25.17 %), lo que reflejó una percepción altamente favorable respecto a la ejecución de acciones concretas orientadas al fortalecimiento de la inclusión institucional. Asimismo, un 13.29 % manifestó una postura neutral, mientras que el desacuerdo alcanzó un 7.69 %, lo que indicó que las percepciones desfavorables fueron minoritarias dentro de la muestra analizada.

Descriptivos por dimensiones

Tabla 32. Distribución de frecuencias de la dimensión Capacidad pedagógica.

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	0.70 %	0.70 %
En desacuerdo	11	7.69 %	8.39 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	43	30.07 %	38.46 %
De acuerdo	76	53.15 %	91.61 %
Totalmente de acuerdo	12	8.39 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 27. Distribución de frecuencias de la dimensión Capacidad pedagógica



Interpretación:

Los resultados descriptivos de la dimensión Capacidad pedagógica evidenciaron que la mayoría de los docentes se concentró en la categoría De acuerdo, con un 53.15 %, lo que indicó una percepción favorable respecto a la planificación, adaptación metodológica, uso de recursos accesibles, evaluación inclusiva e integración de herramientas que facilitan el aprendizaje. Asimismo, un 8.39 % se ubicó en Totalmente de acuerdo, reforzando esta valoración positiva.

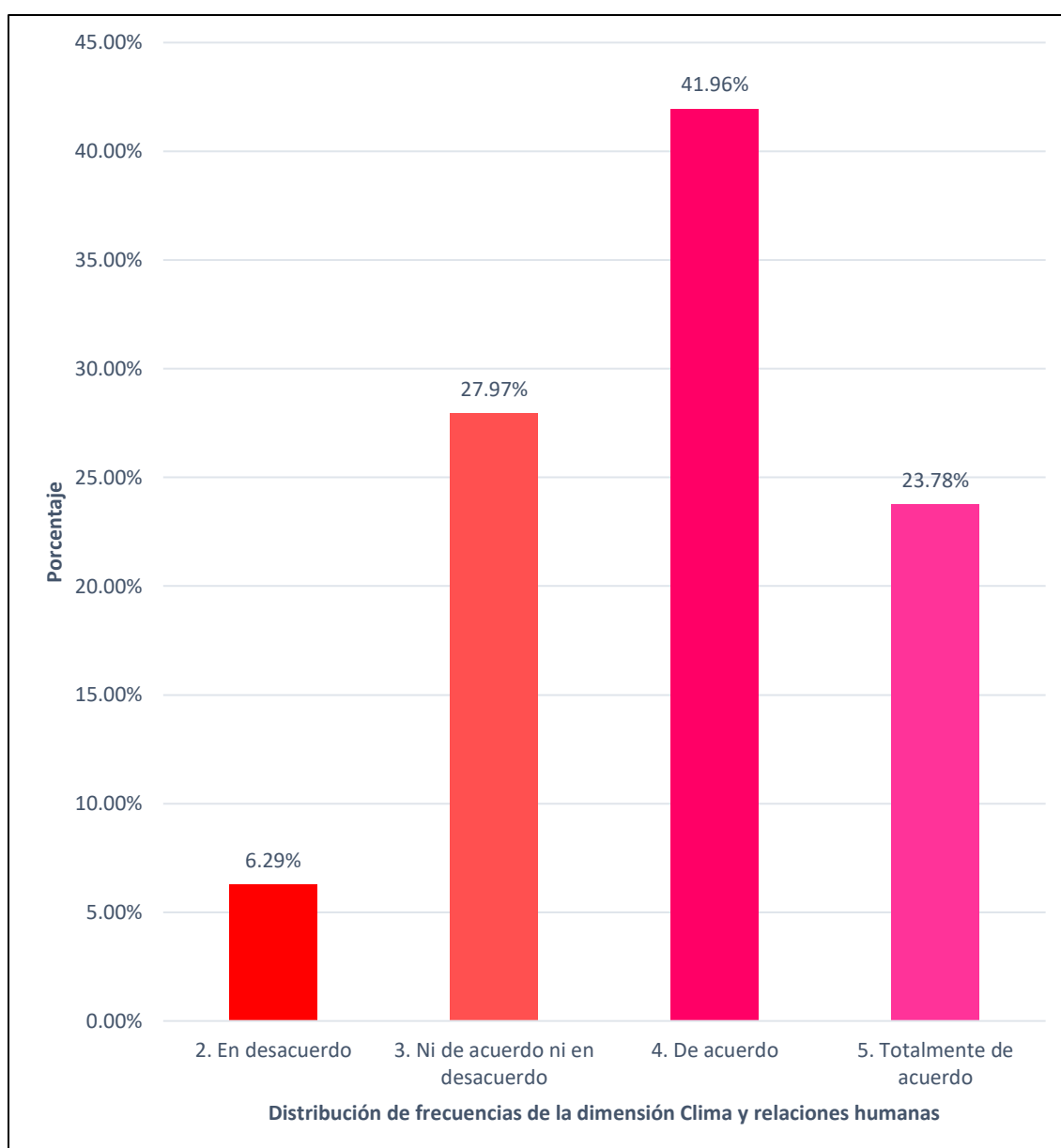
No obstante, se observó que un 30.07 % de los docentes manifestó una postura neutral, lo que sugirió que una proporción significativa de la muestra percibió estas prácticas pedagógicas de manera moderada o con reservas. Por otro lado, los niveles de desacuerdo fueron reducidos, alcanzando en conjunto un 8.39 %, mientras que el desacuerdo absoluto fue mínimo (0.70 %), lo que indicó una escasa presencia de percepciones desfavorables.

En términos generales, la distribución de frecuencias reflejó una tendencia predominantemente positiva hacia la Capacidad pedagógica, evidenciando que los docentes percibieron que las prácticas pedagógicas inclusivas se desarrollaron de manera adecuada en el contexto estudiado, aunque aún existió un margen importante de neutralidad que podría ser atendido mediante estrategias de fortalecimiento pedagógico.

Tabla 33. Distribución de frecuencias de la dimensión Clima y relaciones humanas

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	9	6.29 %	6.29 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	40	27.97 %	34.26 %
De acuerdo	60	41.96 %	76.22 %
Totalmente de acuerdo	34	23.78 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 28. Distribución de frecuencias de la dimensión Clima y relaciones humanas



Interpretación:

Los resultados descriptivos de la dimensión Clima y relaciones humanas mostraron que la mayor proporción de docentes se ubicó en la categoría De acuerdo, con un 41.96 %, seguida por Totalmente de acuerdo con un 23.78 %, lo que evidenció una percepción mayoritariamente favorable respecto a la promoción del respeto mutuo, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución dialogante de conflictos en el entorno educativo. Estos resultados reflejaron que, en general, los docentes

percibieron un adecuado manejo de las relaciones interpersonales y del clima emocional dentro de la institución.

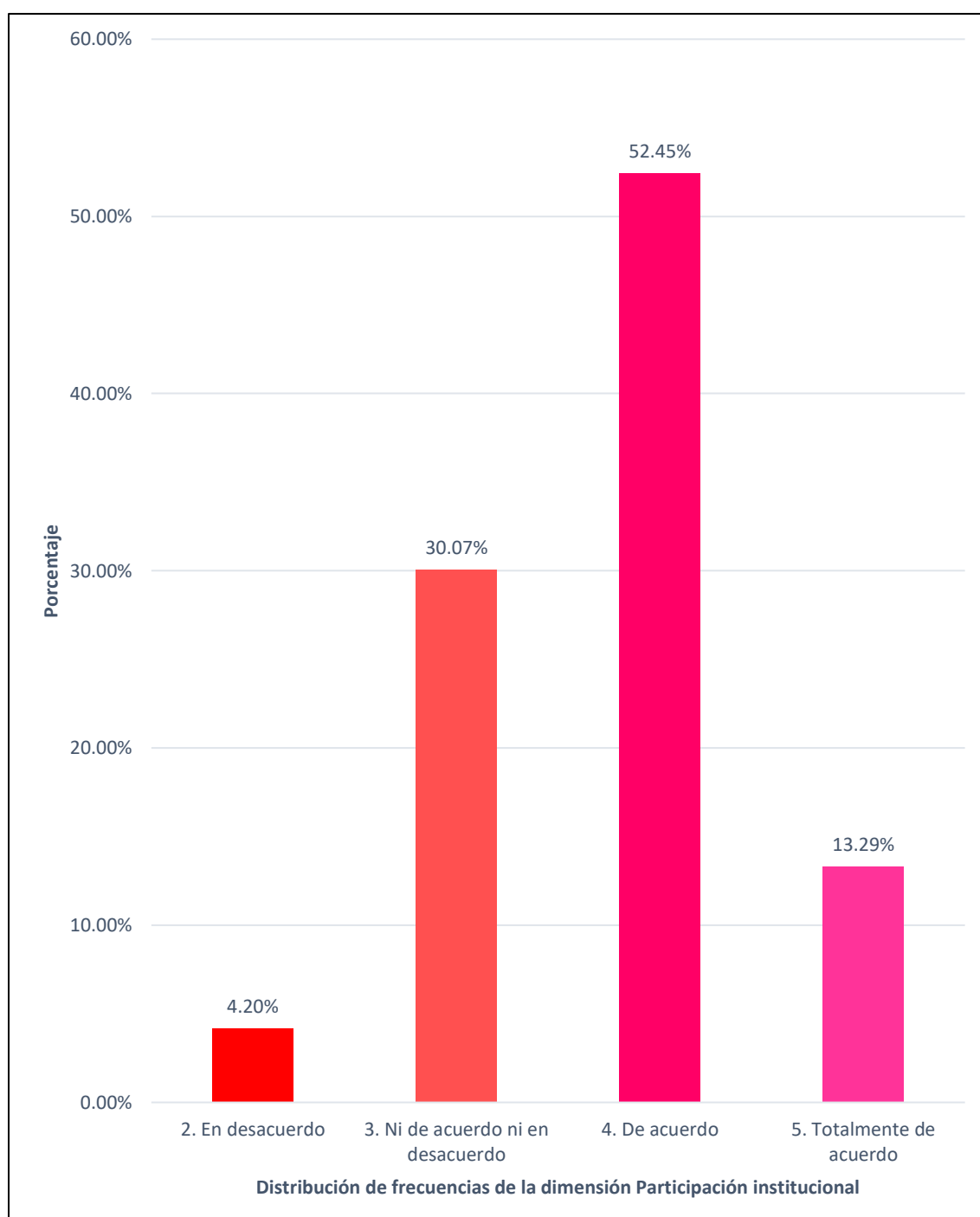
Asimismo, un 27.97 % de los docentes se ubicó en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que indicó la presencia de percepciones intermedias o moderadas respecto a esta dimensión, sugiriendo que una parte importante de la muestra no expresó una valoración claramente positiva ni negativa sobre el clima institucional. Por otro lado, el porcentaje de desacuerdo fue reducido (6.29 %), lo que evidenció que las percepciones desfavorables fueron minoritarias.

En conjunto, la distribución de frecuencias permitió identificar una tendencia predominantemente positiva hacia el Clima y relaciones humanas, destacando su relevancia como componente del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, aunque con un margen de neutralidad que podría ser atendido mediante acciones institucionales orientadas al fortalecimiento de las relaciones humanas y el bienestar emocional en la comunidad educativa.

Tabla 34. Distribución de frecuencias de la dimensión Participación institucional

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	6	4.20 %	4.20 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	43	30.07 %	34.27 %
De acuerdo	75	52.45 %	86.72 %
Totalmente de acuerdo	19	13.29 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 29. Distribución de frecuencias de la dimensión Participación institucional



Interpretación:

Los resultados descriptivos de la dimensión Participación institucional evidenciaron que más de la mitad de los docentes se ubicó en la categoría De acuerdo (52.45 %), seguida por Totalmente de acuerdo (13.29 %), lo que reflejó una percepción favorable respecto a la participación en reuniones pedagógicas, la

propuesta de ideas para la educación inclusiva, la colaboración en actividades institucionales y el involucramiento en responsabilidades colectivas. Estos hallazgos indicaron que los docentes percibieron una presencia activa en los espacios de participación institucional.

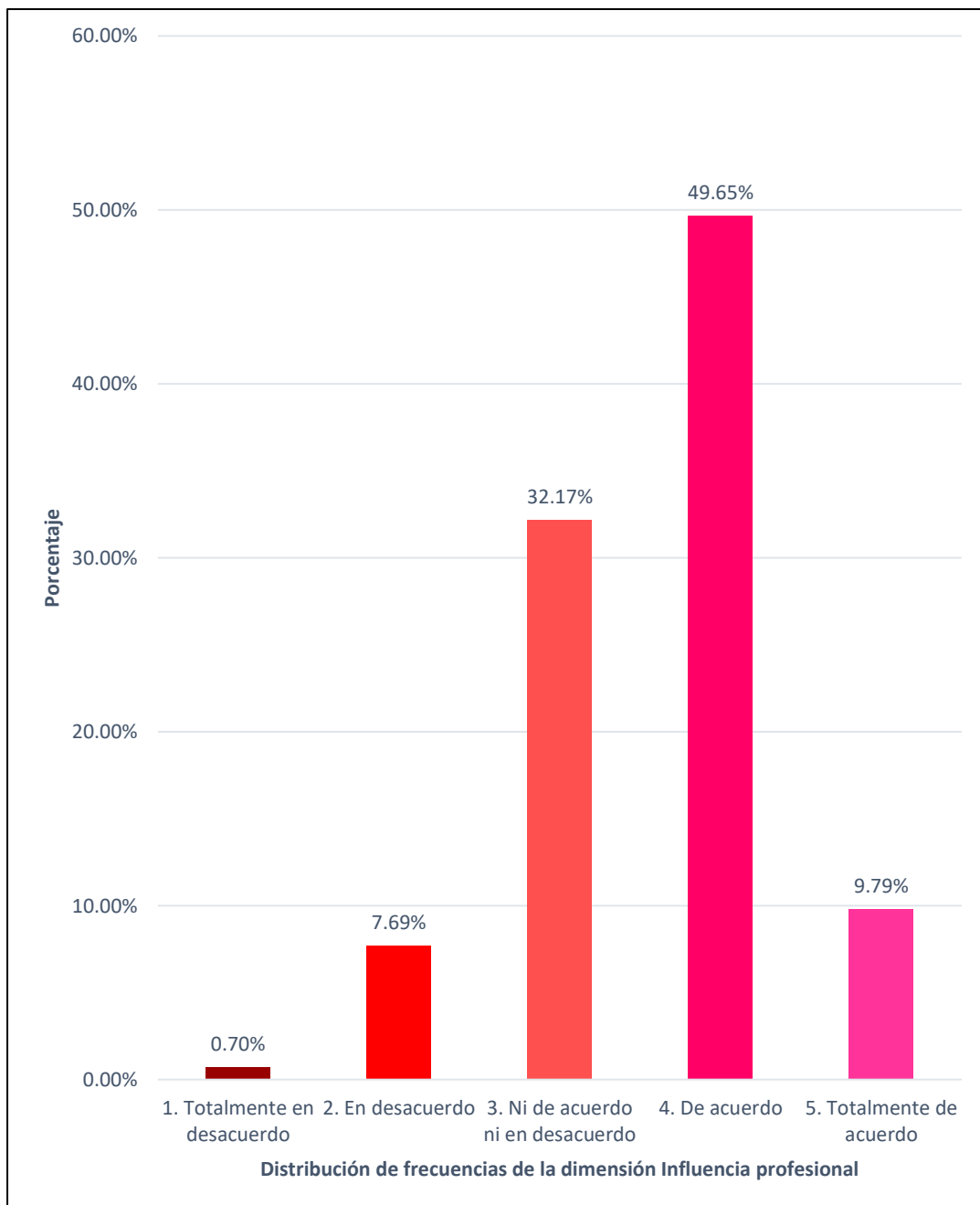
Asimismo, un 30.07 % de los docentes manifestó una postura neutral, lo que sugirió la existencia de percepciones intermedias sobre el nivel de participación, posiblemente asociadas a oportunidades variables de involucramiento o a diferencias en el reconocimiento institucional. Por otro lado, el nivel de desacuerdo fue reducido (4.20 %), lo que evidenció que las percepciones desfavorables respecto a esta dimensión fueron minoritarias dentro de la muestra.

En conjunto, la distribución de frecuencias mostró una tendencia predominantemente positiva hacia la Participación institucional, destacando su importancia como componente del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, aunque con un margen de neutralidad que podría fortalecerse mediante estrategias que promuevan una participación más amplia y sostenida en la gestión pedagógica y organizacional de las instituciones educativas.

Tabla 35. *Distribución de frecuencias de la dimensión Influencia profesional*

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	0.70 %	0.70 %
En desacuerdo	11	7.69 %	8.39 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	46	32.17 %	40.56 %
De acuerdo	71	49.65 %	90.21 %
Totalmente de acuerdo	14	9.79 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 30. Distribución de frecuencias de la dimensión Influencia profesional



Interpretación:

Los resultados descriptivos de la dimensión Influencia profesional evidenciaron que la mayor proporción de docentes se concentró en la categoría De acuerdo (49.65 %), seguida por Totalmente de acuerdo (9.79 %), lo que reflejó una percepción mayoritariamente favorable respecto a la capacidad de influir positivamente en otros docentes, compartir experiencias formativas, ser considerado

un referente profesional y promover el trabajo colaborativo dentro de la institución. Estos resultados sugirieron que los docentes percibieron una influencia profesional significativa en su entorno laboral.

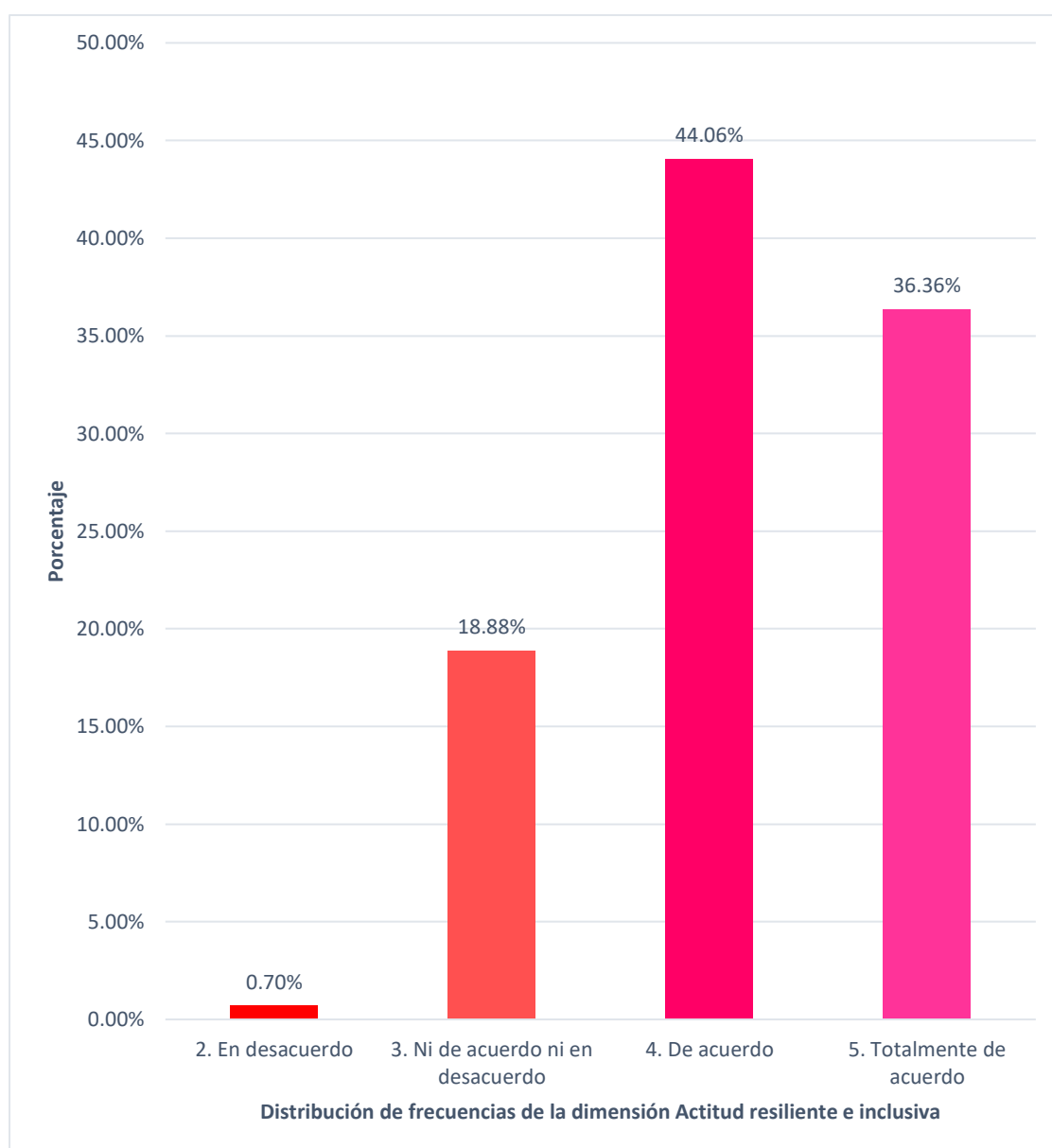
No obstante, se observó que un 32.17 % de los docentes se ubicó en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que indicó la presencia de percepciones intermedias sobre el nivel de influencia ejercida, posiblemente asociadas a diferencias en el reconocimiento profesional o en las oportunidades de liderazgo informal. Por otro lado, los niveles de desacuerdo fueron reducidos (8.39 % en conjunto), mientras que el desacuerdo absoluto fue mínimo (0.70 %), lo que evidenció una baja incidencia de percepciones desfavorables.

En conjunto, la distribución de frecuencias mostró una tendencia predominantemente positiva hacia la Influencia profesional, consolidándola como un componente relevante del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, aunque con un margen de neutralidad que podría fortalecerse mediante estrategias institucionales orientadas a visibilizar y potenciar el liderazgo docente inclusivo.

Tabla 36. *Distribución de frecuencias de la dimensión Actitud resiliente e inclusiva*

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	1	0.70 %	0.70 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	18.88 %	19.58 %
De acuerdo	63	44.06 %	63.64 %
Totalmente de acuerdo	52	36.36 %	100.00 %
Total	143	100.00 %	

Figura 31. Distribución de frecuencias de la dimensión Actitud resiliente e inclusiva



Interpretación:

Los resultados descriptivos de la dimensión Actitud resiliente e inclusiva evidenciaron que la mayoría de los docentes se concentró en las categorías De acuerdo (44.06 %) y Totalmente de acuerdo (36.36 %), lo que reflejó una percepción ampliamente favorable respecto a la capacidad de enfrentar dificultades laborales con actitud positiva, adaptarse a los cambios del entorno escolar y promover activamente la equidad, el respeto y la diversidad. Estos hallazgos indicaron que los docentes

percibieron un alto nivel de resiliencia y compromiso con la inclusión en su desempeño profesional.

Asimismo, un 18.88 % de los docentes manifestó una postura neutral, lo que sugirió la existencia de percepciones intermedias respecto a la manifestación constante de actitudes resilientes e inclusivas, posiblemente asociadas a contextos institucionales diversos o a experiencias personales diferenciadas. Por otro lado, el nivel de desacuerdo fue mínimo (0.70 %), lo que evidenció que las percepciones desfavorables sobre esta dimensión fueron prácticamente inexistentes en la muestra analizada.

En conjunto, la distribución de frecuencias mostró una tendencia marcadamente positiva hacia la Actitud resiliente e inclusiva, consolidándola como una dimensión clave del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, destacando su relevancia para el fortalecimiento de prácticas inclusivas y la construcción de entornos educativos equitativos y sostenibles.

Estadísticos descriptivos globales

Con la finalidad de describir de manera global el comportamiento de la variable Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad y sus dimensiones, se aplicaron estadísticos descriptivos que permitieron identificar los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar obtenidas a partir de la información recolectada en la muestra de estudio. Estos estadísticos proporcionaron una visión general del nivel de percepción de los docentes respecto al liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, durante el año 2025.

Tabla 37. Estadísticos descriptivos globales de las variables y dimensiones

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Capacidad pedagógica	143	7	25	17.97	3.55
Clima y relaciones humanas	143	8	25	19.24	3.86
Participación institucional	143	9	25	18.78	3.61
Influencia profesional	143	7	25	18.20	3.65
Actitud resiliente e inclusiva	143	10	25	20.71	3.14

Los resultados mostraron que la dimensión Actitud resiliente e inclusiva alcanzó la media más alta ($M = 20.71$; $DE = 3.14$), lo que evidenció una percepción favorable respecto a la capacidad de los docentes para afrontar dificultades, adaptarse a los cambios y promover activamente la equidad, el respeto y la diversidad en el contexto escolar. Le siguió la dimensión Clima y relaciones humanas ($M = 19.24$; $DE = 3.86$), lo que reflejó una valoración positiva del respeto mutuo, la empatía y la comunicación en la comunidad educativa.

Asimismo, las dimensiones Participación institucional ($M = 18.78$; $DE = 3.61$) e Influencia profesional ($M = 18.20$; $DE = 3.65$) presentaron medias moderadamente altas, indicando que los docentes percibieron un nivel adecuado de involucramiento en actividades institucionales y de influencia profesional dentro de sus instituciones. Por su parte, la Capacidad pedagógica registró una media de 17.97 ($DE = 3.55$), lo que evidenció una percepción positiva, aunque con mayor dispersión en las respuestas.

De manera global, la variable Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad alcanzó una media de 94.89 ($DE = 14.78$), dentro de un rango observado entre 57 y 117 puntos, lo que confirmó que la percepción general fue favorable, con variabilidad moderada entre los docentes encuestados. En conjunto, estos resultados descriptivos evidenciaron una valoración positiva del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en el contexto educativo analizado.

4.3. Prueba de hipótesis

En la presente investigación no se aplicó prueba de hipótesis debido a que el

estudio se desarrolló bajo un nivel descriptivo simple y un diseño descriptivo transversal, cuyo propósito fundamental es describir y caracterizar un fenómeno tal como se manifiesta en un contexto determinado, sin establecer relaciones de causalidad ni asociaciones estadísticas entre variables. Al respecto, Hernández-Sampieri et al (2010), señalan que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, sin pretender explicar ni predecir comportamientos mediante contrastación de hipótesis.

Desde esta perspectiva, el objetivo general de la investigación estuvo orientado exclusivamente a describir la percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, formulándose preguntas de investigación del tipo “¿cómo es?” y “¿cómo se percibe?”, lo cual no requiere la formulación ni comprobación de hipótesis estadísticas. Según Arias, las hipótesis son propias de estudios explicativos, correlacionales o comparativos, en los que se busca verificar relaciones, diferencias o efectos entre variables, condición que no corresponde al enfoque adoptado en el presente estudio.

Asimismo, el diseño descriptivo transversal permitió recolectar la información en un solo momento temporal, observando la realidad sin manipular variables ni intervenir en el contexto estudiado. Ñaupas et al. (2018) sostienen que este tipo de diseño se limita a describir fenómenos existentes mediante el uso de estadística descriptiva, como frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia, sin recurrir a pruebas inferenciales orientadas a la verificación de hipótesis.

En consecuencia, la no aplicación de la prueba de hipótesis no representa una limitación metodológica, sino una decisión técnica coherente con el enfoque, el nivel y el diseño de la investigación. Tal como afirma Ñaupas et al., en los estudios

descriptivos la validez del análisis radica en la precisión de la descripción y en la adecuada interpretación de los resultados, más que en la contrastación estadística de supuestos. Por ello, el análisis se centró en el uso de estadística descriptiva, permitiendo cumplir rigurosamente con los objetivos planteados y aportar conocimiento pertinente sobre el fenómeno investigado.

4.4. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidenciaron que la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi durante el año 2025 fue mayoritariamente favorable, reflejada en una media global elevada ($M = 94.89$; $DE = 14.78$). Este hallazgo confirma que los docentes perciben en sus colegas con discapacidad un ejercicio del liderazgo pedagógico caracterizado por compromiso profesional, capacidad pedagógica, relaciones humanas positivas y una actitud resiliente e inclusiva frente a los desafíos del entorno escolar. Desde una perspectiva descriptiva, estos resultados permiten afirmar que el liderazgo pedagógico no se ve limitado por la condición de discapacidad, sino que, por el contrario, se manifiesta como un factor que fortalece la cultura inclusiva de las instituciones educativas.

Estos resultados guardan coherencia con el estudio de Charry et al. (2026), quienes identificaron percepciones positivas de los docentes hacia la inclusión educativa, destacando el compromiso institucional y la participación activa como elementos centrales. De manera similar, en el contexto de Huasahuasi, la percepción favorable del liderazgo pedagógico se expresó principalmente en dimensiones vinculadas al clima institucional y a la interacción pedagógica, lo que refuerza la idea de que la inclusión se construye desde prácticas cotidianas y relaciones humanas

sólidas. No obstante, al igual que Charry et al., los resultados descriptivos de esta investigación también evidenciaron variabilidad en las respuestas, lo que sugiere la persistencia de desafíos estructurales y contextuales que limitan una percepción homogénea del liderazgo inclusivo.

Asimismo, los hallazgos se alinearon con lo expuesto por Rivera et al. (2023), quienes, desde una revisión sistemática, sostuvieron que el liderazgo educativo constituye un eje fundamental para fortalecer la educación especial y responder a la diversidad estudiantil. En el presente estudio, la valoración positiva de dimensiones como la capacidad pedagógica y la actitud resiliente e inclusiva respalda la afirmación de que el liderazgo pedagógico, cuando se ejerce desde una perspectiva ética y humana, contribuye significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al reflejo de una escuela más equitativa.

De igual forma, los resultados obtenidos dialogan con lo planteado por Salazar-Alcivar et al. (2025), quienes destacaron que el liderazgo educativo transformador y la formación continua son factores decisivos para la implementación efectiva de políticas inclusivas. En Huasahuasi, la percepción favorable del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad puede interpretarse como un indicador de avances en la internalización de principios inclusivos, aunque las desviaciones estándar observadas sugieren que dichos avances no se distribuyen de manera uniforme entre todos los docentes, lo que coincide con las barreras culturales y organizativas señaladas por estos autores.

En el mismo sentido, los resultados descriptivos se relacionan con el estudio cualitativo de Adárraga y De las Salas (2019), quienes concluyeron que el liderazgo pedagógico distribuido favorece el trabajo colaborativo y el fortalecimiento del clima institucional. En esta investigación, las dimensiones referidas a participación

institucional e influencia profesional alcanzaron valores medios-altos, lo que indica que los docentes con discapacidad son percibidos como actores activos en los procesos colectivos y como referentes profesionales dentro de sus instituciones, aunque aún existen márgenes de mejora en la consolidación de un liderazgo plenamente compartido.

Por otro lado, los resultados también guardan correspondencia con los hallazgos cuantitativos de Ayala et al. (2025), quienes demostraron que la gestión curricular inclusiva y la visión compartida son predictores relevantes de la implementación de prácticas inclusivas. Si bien la presente investigación no tuvo un enfoque correlacional, la elevada media alcanzada en la dimensión actitud resiliente e inclusiva sugiere que el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad contribuye a la reducción de barreras pedagógicas y actitudinales, aspecto clave para la consolidación de una educación inclusiva sostenible.

Desde la perspectiva de la percepción social de la discapacidad, los resultados se vinculan estrechamente con lo señalado por Andrade-Zamora et al. (2025), quienes evidenciaron que una percepción positiva hacia la discapacidad se asocia con mayores niveles de inclusión educativa. En este sentido, la percepción favorable del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en Huasahuasi puede interpretarse como una manifestación de cambios progresivos en las actitudes docentes, lo que refuerza la importancia de la sensibilización y la formación en inclusión como ejes transversales del sistema educativo.

En el ámbito nacional, los resultados se complementan con los estudios de Villanueva (2018), Moreno (2024) y León y Moreno (2024), quienes resaltaron el papel central del liderazgo pedagógico en la gestión curricular inclusiva, la percepción de la discapacidad y la consolidación de escuelas inclusivas. En particular, la alta

valoración de la dimensión resiliente e inclusiva coincide con la afirmación de Villanueva sobre la necesidad de un liderazgo pedagógico empoderado y orientado a la resolución de problemáticas educativas, así como con Moreno, quien evidenció que el liderazgo pedagógico se relaciona significativamente con la percepción del aprendizaje y la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Al contrastar los resultados con el antecedente local de Cipriano (2025), se observa que, mientras dicho estudio identificó una relación positiva baja entre liderazgo pedagógico y clima escolar, la presente investigación aporta una visión complementaria desde un enfoque descriptivo, mostrando que el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad es percibido de manera favorable, especialmente en aspectos humanos, pedagógicos e inclusivos. Esto permite inferir que, aunque las relaciones entre variables pueden variar en intensidad según el contexto, la percepción positiva del liderazgo pedagógico constituye un elemento clave para fortalecer el clima institucional y avanzar hacia una educación secundaria más inclusiva.

Finalmente podemos decir que, la discusión de resultados evidencia que los hallazgos de esta investigación no solo son coherentes con la literatura previa, sino que también aportan evidencia contextualizada al demostrar que el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad es percibido como un factor positivo y relevante en la dinámica institucional, reafirmando la necesidad de continuar promoviendo políticas, prácticas formativas y culturas escolares que reconozcan la diversidad como un valor y no como una limitación.

CONCLUSIONES

Luego de desarrollar la investigación, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- **Primera.** Se concluye que la percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, durante el año 2025, fue mayoritariamente favorable. Ello se evidenció en una media global de 94.89 puntos ($DE = 14.78$), dentro de un rango de 57 a 117, lo que reflejó una valoración positiva y consistente del liderazgo pedagógico inclusivo, con baja presencia de percepciones desfavorables y predominio de respuestas favorables en todas las dimensiones analizadas.
- **Segunda.** Respecto a la capacidad pedagógica, se concluye que esta dimensión fue percibida favorablemente, al registrar una media de 17.97 ($DE = 3.55$), evidenciando que los docentes reconocieron prácticas pedagógicas inclusivas relacionadas con la planificación, adaptación metodológica y evaluación justa, aunque con cierta variabilidad en las percepciones.
- **Tercera.** En relación con el clima y las relaciones humanas, se concluye que la percepción fue positiva, con una media de 19.24 ($DE = 3.86$), lo que indicó un adecuado reconocimiento del respeto mutuo, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución dialogante de conflictos en el entorno escolar.
- **Cuarta.** Sobre la participación institucional, se concluye que esta dimensión alcanzó una media de 18.78 ($DE = 3.61$), reflejando una valoración favorable del involucramiento de los docentes en reuniones pedagógicas, actividades institucionales y procesos de toma de decisiones, aunque con presencia de percepciones intermedias.
- **Quinta.** En cuanto a la influencia profesional, se concluye que esta dimensión obtuvo una media de 18.20 ($DE = 3.65$), lo que evidenció que los docentes percibieron una influencia profesional adecuada dentro de la comunidad educativa, asociada al trabajo colaborativo

y al reconocimiento profesional.

- **Sexta.** Respecto a la actitud resiliente e inclusiva, se concluye que esta fue la dimensión mejor valorada, con una media de 20.71 ($DE = 3.14$), evidenciando una percepción altamente favorable sobre la capacidad de afrontar dificultades, adaptarse a los cambios y promover la equidad, el respeto y la diversidad en el contexto educativo.

RECOMENDACIONES

Se realizan las siguientes recomendaciones:

- **A las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi,** se recomienda fortalecer y visibilizar el liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad, promoviendo espacios institucionales donde se reconozcan y difundan sus buenas prácticas pedagógicas inclusivas, considerando que más del 59 % de los docentes manifiesta una percepción favorable en todas las dimensiones evaluadas.
- **A los equipos directivos,** se recomienda diseñar e implementar estrategias de acompañamiento pedagógico que refuercen la capacidad pedagógica y la influencia profesional de los docentes con discapacidad, con el propósito de reducir los niveles de percepción neutral que alcanzan hasta el 32.17 %, promoviendo una valoración más consolidada del liderazgo inclusivo.
- **A las instancias de gestión educativa,** se recomienda generar políticas institucionales que favorezcan la participación institucional activa de los docentes con discapacidad en la toma de decisiones pedagógicas, comisiones y proyectos escolares, considerando que el 65.74 % de los docentes percibe positivamente esta dimensión, pero aún existe un grupo significativo con percepciones intermedias.
- **A los programas de formación y capacitación docente,** se recomienda incorporar de manera sistemática contenidos vinculados al fortalecimiento del clima y las relaciones humanas, la comunicación asertiva y la resolución dialogante de conflictos, con la finalidad de consolidar los resultados favorables obtenidos, que alcanzan un 65.74 % de percepción positiva en esta dimensión.
- **A la comunidad educativa en general,** se recomienda promover una cultura institucional basada en la resiliencia, la equidad y la inclusión, aprovechando el alto nivel de valoración de la actitud resiliente e inclusiva (80.42 %), mediante acciones concretas que refuercen el

respeto a la diversidad y la eliminación de barreras actitudinales.

- **A futuras investigaciones**, se recomienda profundizar el estudio del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad mediante enfoques correlacionales o explicativos, así como ampliar la población de estudio a otros niveles educativos y contextos geográficos, con el fin de contrastar y complementar los resultados descriptivos obtenidos en la presente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adárraga, R. E., & De las Salas, C. C. (2019). *Liderazgo pedagógico distribuido como estrategia de mejoramiento de la educación inclusiva* [Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/00f37503-ab64-4d34-b873-98af54b19bdb/content>
- Alvarez, A. (2020). *Clasificación de la investigaciones*. Universidad de Lima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10818/Nota%20Académica%20C%20-%20Clasificación%20de%20Investigaciones.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Andrade-Zamora, F., Yépez-Mora, M., Casal-Rodríguez, C. E., & Asunción-Parrales, R. A. (2025). Relación entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa en estudiantes de educación superior en Ecuador. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 8(16), 667-696.
- Arias, J. L. (2020). *Métodos de investigación online: Herramientas digitales para recolectar datos*. Arias Gonzáles, José Luis. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2237>
- Ayala, J. G., Romero, E. H., López, O. A., Ramirez, R. E., & Yáñez, G. M. (2025). Influencia del liderazgo pedagógico en la implementación de estrategias de educación inclusiva. *Prosperus*, 2(2), 609-632. <https://doi.org/10.63535/7f2d6594>
- Banco Mundial. (2020). *La inclusión de personas con discapacidad en América Latina: avances y desafíos en el ámbito educativo y laboral*. Washington, DC. <https://www.bancomundial.org>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2023). *Inclusive school cultures: Conceptual foundations and practical implications*. *Frontiers in Education*, 8, 1123456. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1123456>
- Burns, E., & Bell, S. (2019). *Narrative construction of professional identity of teachers with learning disabilities*. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102881. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102881>
- Bush, T. (2020). *Educational leadership and management: Theory, policy, and practice*. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/1741143219891302>
- Candiotti, L. A., & Palomino, J. G. (2023). *Herramientas TIC en el aprendizaje colaborativo*

- del Área de Educación para el Trabajo en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Ernesto Diez Canseco de Yanahuanca—Pasco [Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/3616>
- Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación: 2.ª edición*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Charry, S., Rivero, L. M., & Andrey, J. (2026). Percepciones docentes sobre la educación inclusiva en el ámbito escolar. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2059>
- Cipriano, Z. R. (2025). *Liderazgo pedagógico y clima escolar en instituciones educativas públicas de nivel secundaria del distrito de Chaupimarca Pasco – 2024* [Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/6016>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Corcoran, T., Claiborne, L., & Whitburn, B. (2019). *Paradoxes in inclusive education: Relationality as a condition*. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625453>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Crisol Moya, E., Romero López, M. A., & Caurcel Cara, M. J. (2020). *Inclusive leadership and education quality*. *Sustainability*, 12(13), 5375. <https://doi.org/10.3390/su12135375>
- Day, C., & Gu, Q. (2019). Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.006>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Educación inclusiva y derechos de las personas con discapacidad en el Perú*. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/educacion-inclusiva-y-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>
- Flick, U. (2020). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L. (2020). *Inclusive education and teachers' agency*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1735310>

- Florian, L. (2020). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 52(1), 5–14.
https://doi.org/10.1163/9789004430368_002
- Frost, D. (2021). *Teachers' professional participation and leadership*. Professional Development in Education, 47(4), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1999420>
- Fuentes-Doria, D. D., Toscano-Hernández, A., Malvaceda-Espinoza, E., Díaz Ballesteros, J. L., & Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación: Conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6201>
- Gu, Q., & Day, C. (2019). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.006>
- Guberman, A., & McBride, R. (2025). *Beginning teachers with physical or sensory disabilities*. *Education Sciences*, 15(11), 1484. <https://doi.org/10.3390/educsci15111484>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
<https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. (2020). Exploring instructional leadership in its global context: A meta-analytical review of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 5–32.
<https://doi.org/10.1177/1741143218822778>
- Harris, A. (2023). *Teacher voice and inclusive leadership*. *Education Sciences*, 13(12), 1411.
<https://doi.org/10.3390/educsci13121411>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición). McGraw Hill.
- Hernández, G., & Montoya, R. (2019). *Liderazgo docente e inclusión en escuelas rurales del Perú*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 79-102.
<https://doi.org/10.35362/rie8013470>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Lai, H.-C., & Lien, H.-Y. (2023). *Instructional leadership scale for high school principals*. *Educational Management Administration & Leadership*.
<https://doi.org/10.1177/17411432231177531>

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leon, K. P., & Moreno, R. E. (2024). *Análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico de directores escolares y la inclusión de estudiantes con discapacidad. Caso de una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/4897811>
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco del buen desempeño docente*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/321322-marco-del-buen-desempeno-docente>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Lineamientos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/1868730-lineamientos-para-la-atencion-educativa-de-estudiantes-con-discapacidad>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Política nacional de educación inclusiva al 2036*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/4748326-politica-nacional-de-educacion-inclusiva-al-2036>.
- Moreno, L. M. (2024). *El liderazgo pedagógico y la percepción de la discapacidad intelectual y aprendizaje de estudiantes, según docentes de la I.E. N° 3071 Manuel Tobías García Cerrón – Puente Piedra—2023* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/4724777>
- Moreno, L. M., Dioses, L. A., Guerrero, H. I., Calderón, D., & Fuster-Guillén, D. (2024). El liderazgo pedagógico y la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10839486>
- Moriña, A. (2021). Teachers with disabilities in mainstream schools: Inclusion, access and support. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937345>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación científica cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ta edición). Ediciones de la U.
- Oliver, M. (2019). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Pesonen, H., et al. (2024). Collaborative support and inclusive practices in education. *Disability*

- & Society. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2295801>
- Quesada, C., Apolo, N., & Delgado, K. (2018). Investigación científica. En D. Alan & L. Cortez (Eds.), *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica* (pp. 13-37). Editorial UTMACH.
- Rivera, G., Lera, L., Poleo, A., & Von, O. F. (2023). El liderazgo educativo en los programas de educación especial: Una revisión de la literatura. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 8(4). <https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N4%20-%2006%20-%20AO%20-%20RIVERA.pdf>
- Ruiz, C. (2009). *Confiabilidad*. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación, Venezuela. <http://www.carlosruizbolivar.com/articulos/archivos/Curso%20CII%20%20UCLA%20Art.%20Confiabilidad.pdf>
- Salazar, C., & Del Castillo, S. (2019). *Fundamentos básicos de estadística* (Cecilia Salazar P. y Santiago Del Castillo G.).
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Montañó-Villa, J. J., Salazar-Alcivar, L. E., & Yaulema-Torres, G. M. (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(1), 57-71. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>
- Schott, C., Van Roekel, H., & Tummers, L. (2020). *Teacher leadership: A systematic review*. *Educational Research Review*, 31, 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Schwab, S. (2024). *Inclusion does not solely apply to students with disabilities*. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712>
- Spillane, J. (2023). *Distributed leadership and inclusion*. *Social Sciences & Humanities Open*, 8, 100558. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100558>
- Spillane, J. P. (2021). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. (2019). Toward a theory of leadership practice. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Symeonidou, S. (2025). *Teacher education for disability-focused anti-oppressive pedagogies*. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2024.2360430>
- Tal-Alon, N., & Shapira-Lishchinsky, O. (2021). *Employing teachers with disabilities*. *Educational Management Administration & Leadership*.

<https://doi.org/10.1177/1741143220921185>

- Tintoré, M., Gratacós, G., & Ladrón de Guevara, R. (2024). *Teacher leadership in Spain: A scoping review*. *Leadership and Policy in Schools*.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Useche, M., Salazar, F., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos* (Universidad de la Guajira).
https://www.researchgate.net/profile/Wileidys_Artigas/publication/344256464_Tecnicas_e_instrumentos_de_recoleccion_de_datos_Cuali-Cuantitativos/links/5f610c62a6fdcc1164157d76/Tecnicas-e-instrumentos-de-recoleccion-de-datos-Cuali-Cuantitativos.pdf
- Villanueva, C. (2018). *Gestión curricular de las adaptaciones curriculares asociadas a discapacidad intelectual y visual con docentes del Centro de Educación Básica Especial De Panao* [Universidad Marcelino Champagnat].
<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/2841624>
- Vlachou, A., & Tsirantonaki, S. (2023). *School principals' values toward inclusive education*. *Education Sciences*, 13(4), 360. <https://doi.org/10.3390/educsci13040360>
- Ware, H., Singal, N., & Groce, N. (2022). *The work lives of disabled teachers*. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867074>
- Wenner, J., & Campbell, T. (2021). *Teacher leadership: Conceptual foundations and future directions*. *Educational Research Review*, 33, 100411.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Wood, R., & Happé, F. (2021). *Views and experiences of autistic teachers*. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1916888>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2020). *Teacher leadership roles in secondary schools*. *Educational Management Administration & Leadership*.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1825897>

ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

Título: Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables y Dimensiones	Tipo y Diseño de la Investigación	Población y Muestra
Problema general: ¿Cómo es la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025? Problemas específicos: • ¿Cómo perciben los docentes la capacidad pedagógica de sus colegas con discapacidad en el desarrollo de su labor docente diaria? • ¿Qué percepción tienen los docentes sobre la capacidad de sus colegas con discapacidad para generar un clima positivo y establecer relaciones humanas en el entorno escolar? • ¿Cómo es percibida la participación institucional de los docentes con	Objetivo general: Describir la percepción del liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025. Objetivos específicos: • Describir la percepción que tienen los docentes sobre la capacidad pedagógica de sus colegas con discapacidad en el desarrollo de su labor docente. • Analizar la percepción docente sobre la generación de un clima positivo y las relaciones humanas promovidas por docentes con discapacidad. • Describir cómo es percibida la participación institucional de los	Hipótesis general: No tiene por ser descriptivo. Hipótesis específicas: • No tiene por ser descriptivo. Nota: Los estudios descriptivos no formulan hipótesis porque su objetivo no es demostrar relaciones causales ni correlacionales entre variables, sino simplemente observar, describir y caracterizar un fenómeno tal como se presenta en un contexto específico. En lugar de comprobar supuestos, estos estudios se centran en responder a preguntas del tipo "¿cómo es?" o "¿qué características tiene?", por lo que no requieren hipótesis para su desarrollo metodológico.	Variable. Liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad. ✓ Capacidad pedagógica ✓ Clima y relaciones humanas ✓ Participación institucional ✓ Influencia profesional ✓ Actitud resiliente e inclusiva	Tipo de investigación: Básica. Nivel de investigación: Descriptivo Métodos de investigación: Método inductivo, método deductivo y método hipotético-deductivo. Diseño de investigación: No experimental, descriptivo simple, porque no manipula variables y recoge datos en un solo momento, con el fin de describir las percepciones existentes en un contexto específico.	Población: La población estuvo conformada por 207 docentes que laboran en instituciones educativas públicas del distrito de Huasahuasi, correspondientes a los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, incluyendo docentes nombrados y contratados. Muestra: La muestra estuvo constituida por 143 docentes nombrados de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria del distrito de Huasahuasi, seleccionados por su estabilidad laboral y permanencia institucional, lo que permitió obtener información consistente para el estudio. Muestreo: Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, mediante el

discapacidad en las decisiones pedagógicas y actividades colectivas? • ¿Qué percepción existe sobre la influencia profesional que ejercen los docentes con discapacidad dentro de la comunidad educativa? • ¿Cómo se perciben las actitudes resilientes e inclusivas de los docentes con discapacidad frente a los retos que enfrentan en su desempeño profesional?	docentes con discapacidad en decisiones pedagógicas y actividades escolares. • Explorar la percepción existente sobre la influencia profesional que ejercen los docentes con discapacidad en la comunidad educativa. • Identificar la percepción docente sobre las actitudes resilientes e inclusivas que manifiestan sus colegas con discapacidad frente a los retos del entorno escolar.				cual se seleccionó deliberadamente a los docentes nombrados, considerando criterios vinculados al objetivo de la investigación y a las características del fenómeno estudiado.
---	--	--	--	--	---

Anexo B. Instrumentos de investigación



CUESTIONARIO: PERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE DOCENTES CON DISCAPACIDAD

Dirigido a: Docentes del nivel secundario

Ámbito: Instituciones educativas públicas – Distrito de Huasahuasi
Año: 2025

Instrucciones para el docente encuestado

Estimado(a) docente:

El presente cuestionario tiene como finalidad **recoger su percepción** sobre el liderazgo pedagógico ejercido por docentes con discapacidad en su institución educativa. Sus respuestas serán tratadas de manera **confidencial y anónima**, y se utilizarán exclusivamente con fines académicos.

Lea atentamente cada pregunta y marque con una (X) la alternativa que mejor represente su opinión, de acuerdo con la siguiente **escala de valoración**:

Escala de valoración

Valor Descripción

- | | |
|---|--------------|
| 1 | Nunca |
| 2 | Casi nunca |
| 3 | A veces |
| 4 | Casi siempre |
| 5 | Siempre |

Dimensión 1: Capacidad pedagógica

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	¿El docente con discapacidad planifica sus clases considerando la diversidad del estudiantado?					

2	¿El docente con discapacidad emplea estrategias metodológicas acordes a las características del aula?					
3	¿El docente con discapacidad utiliza recursos educativos accesibles para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?					
4	¿El docente con discapacidad evalúa el aprendizaje de manera justa y coherente con los objetivos pedagógicos?					
5	¿El docente con discapacidad incorpora TIC u otras herramientas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?					

Dimensión 2: Clima y relaciones humanas

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
6	¿El docente con discapacidad mantiene relaciones respetuosas con los estudiantes y colegas de la institución?					
7	¿El docente con discapacidad demuestra empatía en su interacción con la comunidad educativa?					
8	¿El docente con discapacidad se comunica de manera clara y respetuosa con los demás miembros de la institución?					
9	¿El docente con discapacidad contribuye a la resolución dialogante de conflictos en el entorno escolar?					
10	¿El docente con discapacidad se comunica con apertura y respeto frente a críticas y sugerencias?					

Dimensión 3: Participación institucional

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
11	¿El docente con discapacidad participa en reuniones pedagógicas o equipos de trabajo?					
12	¿El docente con discapacidad propone acciones orientadas a mejorar la educación inclusiva en la institución?					
13	¿El docente con discapacidad colabora con otros docentes en actividades institucionales?					
14	¿El docente con discapacidad se involucra en comisiones, proyectos u otras responsabilidades?					
15	¿Las opiniones del docente con discapacidad es considerada en la toma de decisiones pedagógicas?					

Dimensión 4: Influencia profesional

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
16	¿El docente con discapacidad influye positivamente en las prácticas pedagógicas inclusivas de sus colegas?					
17	¿El docente con discapacidad comparte sus experiencias con colegas en espacios formativos?					
18	¿El docente con discapacidad recibe reconocimiento por su desempeño pedagógico?					
19	¿El docente con discapacidad promueve el trabajo colaborativo entre los docentes de la institución?					
20	¿El docente con discapacidad participa activamente en espacios de formación o actualización docente?					

Dimensión 5: Actitud resiliente e inclusiva

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
21	¿El docente con discapacidad afronta de manera positiva las dificultades propias del ejercicio docente?					
22	¿El docente con discapacidad se adapta a los cambios del entorno educativo y a las exigencias institucionales?					
23	¿El docente con discapacidad transforma sus experiencias personales en oportunidades para sensibilizar?					
24	¿El docente con discapacidad promueve la equidad, el respeto y la diversidad en el aula?					
25	¿El docente con discapacidad ejecuta acciones concretas que fortalecen la inclusión en mi institución?					

Gracias por su apoyo en el cuestionario.

Bendiciones a usted estimado(a) docente.

Anexo C. Procedimiento de validación y confiabilidad

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre del instrumento	<i>Cuestionario: Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad.</i>
Autora del instrumento	<i>Bach. Sara Ofelia BLANCO VIVAS.</i>
Título del proyecto	<i>Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025.</i>

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.		X				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.		X				
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

85%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

() El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

V. DATOS DEL EXPERTO

Apellidos y nombres	<i>Dr. Ulises Espinoza Apolinario</i>
Documento de identidad	<i>04070824</i>
La mención del grado	<i>Dr. en Ciencias de la Educación</i>
Procedencia	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
Firma del experto	
Celular N°	<i>963638700</i>
Fecha	<i>26/11/2024</i>

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre del instrumento	<i>Cuestionario: Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad.</i>
Autora del instrumento	<i>Bach. Sara Ofelia BLANCO VIVAS.</i>
Título del proyecto	<i>Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025.</i>

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.	X					
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.		X				
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

95%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

() El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

V. DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos	<i>Mg. Max Danfer MARCELO DAMIAN</i>
Documento de identidad	<i>42182657</i>
La mención del grado	<i>Magister en Didáctica y Tecnología de la Información</i>
Procedencia	<i>Institución Educativa Emblemática "Maria Parado de Bellido"</i>
Firma del experto	
Celular N°	<i>943454669</i>
Fecha	<i>15/07/2025</i>

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre del instrumento	<i>Cuestionario: Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad.</i>
Autora del instrumento	<i>Bach. Sara Ofelia BLANCO VIVAS.</i>
Título del proyecto	<i>Percepción del liderazgo pedagógico de docentes con discapacidad en instituciones educativas públicas de nivel secundario del distrito de Huasahuasi, 2025.</i>

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.		X				
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

90%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

() El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

V. DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos	<i>Pit Frank ALANIA RICALDI</i>
Documento de identidad	<i>40573846</i>
La mención del grado	<i>Magister en Ingeniería de Sistemas y Computación</i>
Procedencia	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
Firma del experto	
Celular N°	<i>963640605</i>
Fecha	<i>15/07/2025</i>

Anexo D. Base de datos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	ID	Item_0	Item_0	Item_0	Item_0	Item_0	Item_0	Item_0	Item_0	Item_0	Item_1	Item_1	Item_1	Item_1	Item_1	Item_1	Item_1	Item_1	Item_1	Item_1	Item_1
2	1	4	5	3	5	4	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	3	4	5	
3	2	5	5	4	1	5	3	5	5	4	4	5	2	5	4	5	4	3	5	5	
4	3	5	5	4	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	
5	4	5	5	3	5	4	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	
6	5	1	3	3	4	2	2	3	5	1	5	1	3	2	5	2	1	1	1	3	
7	6	3	5	3	5	2	3	3	4	4	4	5	1	4	5	5	5	3	4	3	
8	7	5	5	2	2	2	1	2	4	3	4	3	4	4	4	3	5	3	2	3	
9	8	2	2	3	5	2	1	3	3	5	2	5	2	5	3	3	2	2	3	2	
10	9	5	5	3	2	3	5	4	5	5	5	4	3	3	2	3	5	5	4	5	
11	10	5	5	4	5	3	5	5	5	3	5	5	3	5	3	5	5	4	3	5	
12	11	4	5	3	5	3	3	5	5	5	2	5	5	5	4	2	5	5	5	5	
13	12	5	3	4	5	4	2	5	5	4	3	5	4	5	5	4	4	5	4	5	
14	13	4	5	4	5	3	5	4	5	5	5	4	3	5	5	5	3	4	4	5	
15	14	4	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	3	3	4	4	5	5	5	5	
16	15	3	4	4	5	3	4	5	5	5	4	5	2	2	4	3	4	3	2	5	
17	16	3	4	5	5	1	3	3	4	3	3	5	1	5	3	3	3	2	5	4	
18	17	3	3	3	5	4	3	3	5	3	3	3	5	5	5	5	2	3	3	5	
19	18	3	5	3	2	4	4	4	5	5	3	2	4	5	5	5	4	5	4	4	
20	19	3	2	2	4	1	1	2	1	3	1	1	2	4	3	2	4	4	2	3	
21	20	4	3	3	3	5	5	3	4	1	4	4	5	5	4	3	5	1	5	4	
22	21	4	4	2	5	3	5	4	5	3	4	3	5	5	3	4	2	1	2	3	
23	22	3	5	2	5	2	1	4	5	3	5	4	3	5	4	3	5	4	5	5	
24	23	5	2	5	5	4	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	5	5	5	
25	24	2	2	2	5	2	5	5	4	5	4	4	2	4	4	4	2	5	2	5	