REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Gestión educativa y su influencia en la educación inclusiva en el contexto universitario

Methodological strategy to develop emotional intelligence in pre-university students

Recibido: 27/07/2026 - **Aceptado:** 03/10/2026

Edy Fernando Queque Luque
https://orcid.org/0000-0002-2643-5913
c25922@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Lima, Perú

Alex Rodrigo Quispe Choque
https://orcid.org/0000-0002-9771-1946
archispec@epg.unap.edu
Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú

Martha Gladys Condori Agramonte
https://orcid.org/0009-0002-7568-5166
gladisma27@gmail.com
Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú

Luciano Sarcco Usto
https://orcid.org/0000-0001-5003-5795
lsarcco@une.edu.pe
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de la gestión educativa en la educación inclusiva dentro del contexto universitario peruano. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño básico, transversal, correlacional y explicativo, sustentado en el método hipotético-deductivo. A partir de los resultados obtenidos, se evidenció una relación positiva, directa y moderada entre ambas variables ($r = 0.643$), lo que sugiere que una gestión educativa más eficaz se asocia con mejores condiciones para promover la inclusión en las instituciones universitarias. Asimismo, el análisis de varianza permitió profundizar en la comprensión de esta relación. Los resultados mostraron que el modelo de regresión resultó significativo, $F(1, 198) = 139$, $p < 0.001$, lo cual confirma que la gestión educativa ejerce una influencia estadísticamente significativa sobre la educación inclusiva. En consecuencia, las decisiones administrativas, la planificación institucional y el liderazgo académico adquieren un papel relevante en la construcción de entornos universitarios más equitativos y accesibles. En conclusión, se determinó que la gestión educativa guarda una relación favorable y moderada con la educación inclusiva. Estos hallazgos respaldan la importancia de fortalecer las prácticas de gestión en las universidades peruanas, con el fin de impulsar políticas y estrategias que favorezcan la participación, el aprendizaje y el bienestar de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: gestión educativa, educación inclusiva, comunidad educativa.

Abstract

This study aimed to analyze the influence of educational management on inclusive education within the context of Peruvian universities. The research adopted a quantitative approach using a basic, cross-sectional, correlational, and explanatory design, grounded in the hypothetico-deductive method. The results revealed a positive, direct, and moderate relationship between the two variables ($r = 0.643$), suggesting that more effective educational management is associated with better conditions for promoting inclusion in university institutions. Furthermore, an analysis of variance provided a deeper understanding of this relationship. The regression model was found to be

significant, F(1, 198) = 139, p < 0.001, confirming that educational management exerts a statistically significant influence on inclusive education. Consequently, administrative decisions, institutional planning, and academic leadership play a crucial role in building more equitable and accessible university environments. In conclusion, it was determined that educational management has a favorable and moderate relationship with inclusive education. These findings underscore the importance of strengthening management practices in Peruvian universities to foster policies and strategies that support the participation, learning, and well-being of the entire educational community.

Keywords: educational management, inclusive education, educational community.

Introducción

La educación inclusiva en la educación superior se ha consolidado como un eje central del ODS 4 y de las agendas universitarias a nivel global; sin embargo, su concreción depende, en gran medida, de la manera en que las instituciones educativas gestionan sus recursos, procesos y relaciones. Una revisión sistemática sobre políticas y prácticas inclusivas en la educación superior evidencia que las universidades que articulan la gestión institucional con la pedagógica logran mayores avances en la incorporación de grupos históricamente excluidos; por el contrario, cuando dicha articulación falla, las brechas persisten aun existiendo marcos normativos favorables (Filippou et al., 2025).

En el ámbito internacional, la inclusión universitaria se entiende como un proceso complejo que exige una adecuada articulación entre la gestión administrativa y la comunitaria. Al respecto, una investigación desarrollada en Perú con estudiantes becarios durante la educación remota de emergencia señala que los apoyos institucionales resultan determinantes para la permanencia y la retención, condicionando los resultados inclusivos más allá del esfuerzo individual del estudiantado (Cavagnoud & Ames, 2024).

En el contexto nacional, pese a los avances normativos, la inclusión universitaria en el Perú continúa siendo desigual. Los estudiantes con discapacidad enfrentan obstáculos relacionados con el equipamiento, el currículo y las actitudes de la comunidad universitaria. No obstante, estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje y el fortalecimiento de las oficinas de apoyo pueden contribuir a mejorar la inclusión, siempre que cuenten con una gestión institucional y administrativa sólida (González, 2024).

A nivel local, la inclusión de estudiantes awajún y wampis depende de la articulación entre la gestión pedagógica, comunitaria y administrativa. Dicha integración fortalece su participación y trayectoria académica; en caso contrario, persisten barreras socioculturales y lingüísticas que limitan su desarrollo educativo (Chávez et al., 2024). En consecuencia, se reafirma la premisa central del estudio: la gestión educativa, en sus dimensiones institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria, influye decisivamente en el grado de educación inclusiva alcanzado por las universidades peruanas.

Respecto a la gestión educativa, Suárez et al. (2023) la definen como el proceso sistemático de planificación, organización y evaluación de los recursos humanos, materiales y pedagógicos de una institución, orientado al logro de los objetivos formativos y a la mejora continua de la calidad. En la misma línea, Mucha (2023) la concibe como un conjunto de acciones estratégicas que vinculan la administración con el liderazgo pedagógico, articulando la visión institucional con las necesidades del entorno social y cultural. Por su parte, Cárdenas-Tapia et al. (2022) destacan que implica una visión prospectiva de la educación que integra la planificación, el liderazgo transformacional y el uso de tecnologías para generar escenarios de aprendizaje inclusivos, sostenibles y pertinentes.

Asimismo, Sánchez y Delgado (2020) la entienden como el proceso integral mediante el cual las instituciones educativas organizan, planifican y articulan recursos, estrategias pedagógicas y liderazgo docente, con el propósito de favorecer ambientes inclusivos y de calidad que potencien las competencias, habilidades y valores del estudiantado. De manera similar, Carrillo (2004) la define como el conjunto de procesos destinados a planificar, organizar, conducir y evaluar las acciones pedagógicas, institucionales y administrativas, asegurando un servicio educativo de calidad, equitativo e inclusivo.

Entre los modelos teóricos de la gestión educativa, Vázquez (2019) propone un modelo integral que articula las dimensiones institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria. Este enfoque promueve una gestión participativa y contextualizada, orientada a la calidad y la equidad, al concebir la institución educativa como un sistema abierto que interactúa con su entorno social. En contraste, el modelo burocrático de Max Weber, retomado por Kantor (2001), concibe la escuela como una organización jerárquica basada en normas y procedimientos estandarizados. Su fundamento radica en la racionalidad formal y la división de funciones, lo que garantiza control y previsibilidad mediante una estructura jerárquica, reglamentos y procesos administrativos racionalizados.

Por otro lado, Leithwood (1994) plantea el modelo de liderazgo transformacional, que promueve el compromiso, la innovación y el desarrollo docente a través de la inspiración, la consideración individualizada y la

estimulación intelectual. Este enfoque favorece una gestión humana y colaborativa, orientada a la mejora continua de la calidad educativa.

En cuanto a las dimensiones de la gestión educativa, la gestión institucional actúa como eje articulador que orienta la inclusión y la calidad mediante la planificación y coordinación de las actividades (Carranza, 2005). La gestión administrativa busca garantizar la calidad del servicio educativo a través de la asignación adecuada de recursos, la transparencia de los procesos y el mantenimiento de condiciones favorables para el aprendizaje (Elera, 2010). La gestión pedagógica, por su parte, implica la implementación de estrategias de formación docente y el fortalecimiento de prácticas educativas que favorezcan la comprensión y el desarrollo integral del estudiantado (Farfán & Reyes, 2019). Finalmente, la gestión comunitaria fomenta la participación de la comunidad para potenciar la calidad educativa y consolidar la misión institucional desde un enfoque colaborativo (Rubio et al., 2019).

Con relación a la educación inclusiva, Gómez et al. (2024) la definen como un enfoque pedagógico que busca maximizar el potencial de aprendizaje y participación del estudiantado, independientemente de sus diferencias o capacidades. En esta perspectiva, González et al. (2023) la conciben como un desafío que exige transformar las prácticas educativas para garantizar la equidad, la participación y el derecho al aprendizaje. Asimismo, Anchundia-Morales (2019) la entiende como un proceso de transformación de los sistemas educativos orientado a asegurar una educación de calidad para todos. En la misma línea, Echeita y Ainscow (2011) la describen como un proceso de transformación institucional que elimina las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del estudiantado, mientras que Parra (2011) la considera una perspectiva que reconoce y valora las diferencias individuales como elementos esenciales del aprendizaje, promoviendo la equidad y la justicia social.

Respecto a los modelos teóricos de la educación inclusiva, Ainscow (2020) la define como un proceso continuo que se construye en la escuela y se proyecta hacia la comunidad. Sus dimensiones, a saber: participación de la comunidad, metodologías flexibles y apoyos interinstitucionales, vinculan la práctica educativa con las políticas públicas y las acciones de equidad social, impulsando un cambio sistémico. De igual modo, Selisko et al. (2024) la conciben como un conjunto articulado de creencias y actitudes que subyacen a la práctica educativa, integrando las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, los modelos de discapacidad y las preferencias sobre la ubicación educativa del estudiantado con discapacidad. Este enfoque permite identificar perfiles actitudinales y orientar la formación docente hacia prácticas más inclusivas.

Por su parte, Booth y Ainscow (2002) plantean la inclusión como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para lograr la equidad. Su propuesta ofrece una guía flexible de autoevaluación y mejora continua para cada comunidad educativa. En relación con sus dimensiones, la participación de la comunidad constituye un eje clave para fortalecer la calidad educativa, al integrar a padres, docentes, estudiantes y organizaciones del entorno en la construcción de un proyecto común (Zambrano-Cedeño et al., 2022).

Entre los antecedentes internacionales, Correa-Acosta et al. (2025) concluyeron que el acompañamiento docente, enmarcado en enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje, proporciona estrategias y principios que permiten a los profesores identificar y atender la diversidad del estudiantado. Asimismo, Ponce de León (2024) reconoció los elementos definitorios de la educación inclusiva y su efecto favorable en los ámbitos social y cultural, al responder eficazmente a la heterogeneidad del estudiantado. En esta misma línea, Ferreras-Montero (2023) determinó que la implementación de un modelo educativo inclusivo se traduce en adaptaciones curriculares, evaluación flexible y selección de recursos pedagógicos apropiados, contribuyendo a erradicar la discriminación y a fomentar la participación, el respeto y la solidaridad, con la participación activa de las familias.

De igual forma, Chen-Quesada et al. (2023) concluyeron que persisten barreras concretas para materializar las directrices de la política educativa, especialmente en el desarrollo de entornos libres de prejuicios, la formación permanente del profesorado y los procesos de cambio institucional orientados a una convivencia que valore la diversidad. Por su parte, Barbecho y Gómez (2022) señalaron que los líderes educativos deben asumir la responsabilidad de gestionar con un firme compromiso hacia la inclusión, actuando como el principal motor de motivación del equipo docente. Finalmente, Rivera-Heredia y Calderero-Iturralde (2021) concluyeron que la administración de los procesos de inclusión educativa y la disposición del profesorado son factores determinantes para el progreso académico del alumnado y la garantía de una enseñanza de excelencia.

En cuanto a los antecedentes nacionales, Camizán y Cerrón (2025) concluyeron que existe una relación relevante entre la gestión escolar y la educación inclusiva en las instituciones educativas. En esa misma dirección, Cruz (2024) halló una relación altamente significativa entre la gestión de la educación inclusiva y la convivencia escolar democrática en instituciones de educación básica regular de Tayacaja. Sin embargo, Aguinaga (2024) concluyó que no existe correspondencia entre la gestión educativa y la educación inclusiva, evidenciada por una correlación baja de Rho = 0.353, con un valor p superior a 0.05.

Asimismo, Ruíz (2023) determinó que la gestión escolar incide en la educación inclusiva del estudiantado de educación básica regular. En concordancia, Gomero (2023) concluyó que la gestión inclusiva fomenta aprendizajes autónomos y el bienestar estudiantil mediante prácticas docentes personalizadas que aprovechan las fortalezas individuales y eliminan barreras. Finalmente, Padilla (2021) concluyó que existe una relación relevante entre la gestión educativa y la educación inclusiva.

En este contexto, el presente estudio se propuso como objetivo general analizar la influencia de la gestión educativa en la educación inclusiva en el contexto universitario peruano. La investigación busca aportar evidencia sobre la manera en que las dimensiones institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria de la gestión educativa se relacionan con el desarrollo de entornos universitarios más equitativos, participativos y accesibles. Asimismo, pretende contribuir al fortalecimiento de las políticas y prácticas institucionales orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el estudiantado, atendiendo a la diversidad como una oportunidad para la mejora continua de la educación superior.

Metodología

La presente investigación fue de tipo básica, dado que se construyó un marco teórico orientado a la ampliación del conocimiento científico, sin perseguir una aplicación práctica inmediata ni una verificación empírica directa en el corto plazo (Kothari, 2004). Asimismo, adoptó un diseño no experimental, ya que las variables no fueron manipuladas deliberadamente; según Tarrillo et al. (2024), este diseño recoge los datos en una única observación, en un solo instante, sin requerir la reprogramación de la recolección. De igual manera, el estudio fue de corte transversal, pues, conforme a Hernández et al. (2014), este tipo de diseño consiste en recolectar datos en un momento temporal específico, con el propósito de describir las variables y sus relaciones en dicho punto.

El estudio fue correlacional y explicativo, ya que buscó determinar la relación e influencia de la gestión educativa, con sus dimensiones, sobre la educación inclusiva. En este sentido, se elaboró un marco teórico y se analizó la posible relación causal entre ambas variables, reconociendo la estrecha vinculación existente entre los procesos estudiados (Ñaupas et al., 2018). Además, se adoptó el método hipotético-deductivo, el cual consiste en formular hipótesis sustentadas en teorías previas, someterlas a pruebas lógicas y construir explicaciones fundamentadas a partir de los resultados obtenidos (Rodríguez & Pérez, 2017).

Con respecto al enfoque, este fue cuantitativo, pues buscó medir y analizar la influencia de la gestión educativa sobre la educación inclusiva mediante la recolección de datos numéricos y el uso de técnicas estadísticas (Murillo et al., 2023). La población estuvo conformada por estudiantes de pregrado matriculados en universidades de Lima, entre ellas la Universidad Tecnológica del Perú (UTP), la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE), la Universidad César Vallejo (UCV), la Universidad Peruana Unión (UPeU) y la Universidad Peruana del Norte (UPN). Se consideró una población aproximada de 415 estudiantes con probabilidad de ser seleccionados, de la cual se obtuvo una muestra de 200 participantes mediante la aplicación de una fórmula de muestreo probabilístico simple.

En relación con los criterios de inclusión, se consideró a estudiantes matriculados en el semestre vigente, mayores de 18 años y que aceptaran participar mediante la firma del consentimiento informado. Como criterios de exclusión se establecieron las respuestas incompletas, con más del 10% de ítems en blanco, y las respuestas duplicadas. El muestreo fue estratificado, ya que se aplicó en cinco universidades, seleccionando 40 estudiantes en cada una, con un total de 200 cuestionarios válidos. Esta técnica probabilística divide la población en grupos homogéneos o estratos —por ejemplo, según el área, el género o la etapa educativa—, garantizando que cada elemento pertenezca a un solo estrato. Posteriormente, se selecciona aleatoriamente una muestra de cada estrato, lo que mejora la representatividad y la precisión de los resultados, reduce la variabilidad interna y evita que algún grupo quede subrepresentado (Otzen & Manterola, 2017).

En cuanto a los instrumentos de investigación, para medir la gestión educativa se consideró la definición de Mucha (2023), quien la entiende como el conjunto de acciones estratégicas que vinculan la administración con el liderazgo pedagógico, permitiendo articular la visión institucional con las necesidades del entorno social y cultural. El instrumento contempló las dimensiones de gestión institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria, y utilizó una escala tipo Likert de cinco niveles: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), indiferente (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5).

Por su parte, la educación inclusiva se midió a partir de la definición de Gómez et al. (2024), quienes la conciben como un enfoque pedagógico que busca maximizar el potencial de aprendizaje y participación del estudiantado, independientemente de sus diferencias o capacidades. El cuestionario incluyó las dimensiones de participación de la comunidad (4 ítems), metodología (4 ítems) y apoyos (3 ítems), empleando igualmente una escala tipo Likert de cinco niveles: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), indiferente (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5).

La validez discriminante se evaluó mediante la razón de correlaciones heterorasgo-monorasgo (HTMT). Según Hair et al. (2019), un valor de HTMT inferior a 0.90 indica una validez discriminante suficiente. Los resultados mostraron valores inferiores a dicho umbral para todos los constructos, tanto en la gestión educativa (AVE = 0.675) como en la educación inclusiva (AVE = 0.810), lo que evidencia la distinción adecuada entre las variables estudiadas. Para el análisis de los datos se utilizó el software SPSS versión 26.0, con el cual se realizó el análisis sociodemográfico y la medición de las percepciones sobre la gestión educativa y la educación inclusiva. Asimismo, se aplicaron pruebas de correlación y modelos de regresión con el fin de identificar la relación e influencia entre las variables de estudio.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten analizar, en primer lugar, la calidad psicométrica de los instrumentos empleados y, posteriormente, las percepciones de los estudiantes respecto a la gestión educativa y la educación inclusiva. Para ello, se evaluaron la confiabilidad, la validez convergente y discriminante de los constructos, así como su comportamiento descriptivo y el ajuste del modelo propuesto. Este análisis ofrece una visión integral de la consistencia de los datos y de la relación entre las variables estudiadas.

Tabla 1

Análisis de la validez

Variable	α	Ordinal α	ω_1	ω_2	ω_3	AVE
Gestión Educativa	0.819		0.705	0.705	0.565	0.385
Educación Inclusiva	0.926		0.926	0.926	0.925	0.806
Institucional	0.887	0.921	0.944	0.944	1.160	0.772
Administrativa	0.901	0.942	0.909	0.909	0.926	0.747
Pedagógica	0.923	0.952	0.927	0.927	0.942	0.784
Comunitaria	0.645	0.660	0.489	0.489	0.354	0.264
Participación	0.896	0.933	0.898	0.898	0.909	0.792
Metodología	0.893	0.921	0.891	0.891	0.904	0.762
Apoyo	0.858	0.897	0.856	0.856	0.856	0.745

Los resultados muestran que la educación inclusiva posee una sólida calidad psicométrica, con altos niveles de confiabilidad y validez convergente, tanto en el constructo general como en sus dimensiones de participación, metodología y apoyo. En contraste, aunque la gestión educativa presenta una adecuada consistencia interna, su validez convergente resulta limitada, especialmente en la dimensión comunitaria, cuyos indicadores muestran una menor capacidad para explicar la varianza del constructo.

Tabla 2

Matriz de correlación HTMT

	Gestión Educativa	Educación Inclusiva	Institucional	Administrativa	Pedagógica	Comunitaria	Participación	Metodología	Apoyo
Gestión Educativa	1	0.768							
Educación Inclusiva	0.768	1							
Institucional	0.843	0.843	1						
Administrativa	0.81	0.851	0.839	1					
Pedagógica	0.77	0.876	0.85	0.919	1				
Comunitaria	0.679	0.376	0.42	0.49	0.355	1			
Participación	0.784	0.988	0.819	0.896	0.937	0.406	1		
Metodología	0.744	1.015	0.858	0.9	0.885	0.399	0.903	1	
Apoyo	0.724	1.007	0.874	0.873	0.863	0.391	0.906	0.973	1

La evaluación de la validez discriminante mediante el índice HTMT evidenció que varios constructos presentan una adecuada diferenciación, con valores inferiores a 0.85. No obstante, también se identificaron relaciones que superan este umbral, lo que sugiere un importante solapamiento conceptual entre algunas dimensiones, especialmente entre la educación inclusiva y la gestión educativa. Ante esta situación, se procedió a reespecificar el modelo con el propósito de mejorar la diferenciación entre los constructos.

En la reespecificación, las dimensiones institucional y administrativa se integraron a partir de los ítems GE3 a GE14, mientras que las dimensiones comunitaria y pedagógica se agruparon mediante los ítems GE15 a GE26. Por su parte, la educación inclusiva se mantuvo como una variable unidimensional, conformada por los ítems EI1, EI2, EI3, EI4, EI6, EI7, EI9 y EI10.

Tabla 3
Análisis de la validez

Variable	α	Ordinal α	ω_1	ω_2	ω_3	AVE
Institucional y Administrativa	0.694	0.732	0.882	0.882	1.032	0.661
Comunitaria y Pedagógica	0.522	0.506	0.824	0.824	0.926	0.567
Educación Inclusiva	0.931	0.951	0.933	0.933	0.956	0.732

La reespecificación del modelo permitió mejorar las propiedades psicométricas de los constructos evaluados, considerando el alfa de Cronbach, el alfa ordinal, los coeficientes omega y la varianza media extraída (AVE). El constructo institucional y administrativa mostró una consistencia interna aceptable y una adecuada confiabilidad, respaldada principalmente por los coeficientes omega, además de una validez convergente satisfactoria, al explicar el 66.1% de la varianza de sus indicadores.

Tabla 4
Matriz de correlación HTMT

	Institucional y Administrativa	Comunitaria y Pedagógica	Educación Inclusiva
Institucional y Administrativa	1	0.799	0.771
Comunitaria y Pedagógica	0.799	1	0.727
Educación Inclusiva	0.771	0.727	1

La evaluación de la validez discriminante del modelo reespecificado evidencia que este cumple con el criterio recomendado, ya que todas las relaciones entre constructos registraron valores inferiores a 0.85. Las asociaciones entre las dimensiones institucional y administrativa, comunitaria y pedagógica, y la educación inclusiva reflejan vínculos teóricos moderados, pero mantienen una clara diferenciación conceptual. En particular, la menor correlación se observó entre la dimensión comunitaria y pedagógica y la educación inclusiva, lo que confirma su independencia empírica.

Tabla 5
Nivel de institucionalidad y administración

Gestión Educativa	Frecuencias	% del Total
Alto	96	48%
Medio	83	42%
Bajo	21	11%
Total	**200**	**100.00%**

El nivel de institucionalidad y administración se ubica predominantemente en la categoría alta, con el 48% de los estudiantes. No obstante, destaca que el 42% se encuentra en el nivel medio, lo que sugiere la existencia de oportunidades de mejora en la planificación, coordinación y administración de los procesos institucionales.

Tabla 6
Nivel de pedagogía y comunicación

Gestión Educativa	Frecuencias	% del Total
Alto	119	60%
Medio	76	38%
Bajo	5	3%
Total	**200**	**100.00%**

En relación con la dimensión de pedagogía y comunicación, la mayoría de los estudiantes la percibe en un nivel alto, representado por el 60% de los casos. Asimismo, el 38% la ubica en el nivel medio, mientras que solo el 3% la considera baja, lo que refleja una valoración mayoritariamente favorable de las prácticas pedagógicas y comunicacionales dentro de la gestión educativa.

Tabla 7
Nivel de la Educación Inclusiva

Educación Inclusiva	Frecuencias	% del Total
Alto	155	78%
Medio	37	19%
Bajo	8	4%
Total	**200**	**100%**

De manera similar, la educación inclusiva se percibe mayoritariamente en un nivel alto, con el 78% de los estudiantes. Este resultado sugiere que las universidades evaluadas cuentan con condiciones favorables para promover la participación, la equidad y el acceso a oportunidades de aprendizaje para todo el estudiantado.

Tabla 8
Índice de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia del modelo

	Model
Comparative Fit Index (CFI)	0.963
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.96
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.96
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.963
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.959
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.955
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.963
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.891
Standardized Root Mean Square Residual	0.064

La evaluación de los índices de bondad de ajuste permite comprobar que el modelo presenta un desempeño altamente satisfactorio. Los principales índices incrementales -CFI, TLI, NNFI, RNI, NFI, RFI e IFI- alcanzaron valores superiores a 0.95, lo que confirma un ajuste excelente entre el modelo teórico y los datos observados. Asimismo, el valor del PNFI (0.891) indica que el modelo mantiene un adecuado nivel de parsimonia, al explicar el fenómeno sin incorporar parámetros innecesarios.

Discusión

En relación con el objetivo general, orientado a analizar la influencia de la gestión educativa en la educación inclusiva en el contexto universitario peruano, los resultados evidencian que la gestión educativa ejerce

una influencia significativa sobre la educación inclusiva. El modelo estructural reespecificado presentó un excelente ajuste (CFI = 0.963; TLI = 0.960; SRMR = 0.064), destacando que la dimensión Institucionalidad y Administración ejerce una influencia moderada sobre la educación inclusiva (β = 0.49), mientras que Pedagogía y Comunicación aporta un efecto positivo de menor magnitud (β = 0.26). Asimismo, el 78% de los participantes percibió un alto nivel de educación inclusiva, lo que respalda la relación identificada. Estos hallazgos coinciden con Cruz (2024), quien encontró una relación significativa entre la gestión educativa y la inclusión; sin embargo, difieren de Aguinaga (2024), quien no halló dicha asociación. Esta diferencia puede atribuirse al nivel educativo, al contexto institucional y a las características de la población estudiada.

Respecto al primer objetivo específico, orientado a determinar la influencia de la gestión institucional en la educación inclusiva en el contexto universitario peruano, los resultados muestran que la gestión institucional, integrada con la gestión administrativa en el constructo Institucionalidad y Administración, influye de manera positiva y moderada en la educación inclusiva (β = 0.49). Esto indica que una adecuada planificación, organización y definición de políticas institucionales favorece el desarrollo de prácticas inclusivas en las universidades peruanas. Además, el constructo presentó adecuados niveles de confiabilidad (ω = 0.882) y validez convergente (AVE = 0.661), lo que respalda la solidez de estos hallazgos. Dichos resultados coinciden con Barbecho y Gómez (2022), quienes destacan el liderazgo comprometido como impulsor de la inclusión, y complementan parcialmente lo señalado por Chen-Quesada et al. (2023), aunque estos últimos enfatizan las barreras que dificultan el cambio institucional.

En cuanto al segundo objetivo específico, dirigido a establecer la influencia de la gestión administrativa en la educación inclusiva en universidades del Perú, el análisis de validez discriminante (HTMT) evidenció un importante solapamiento entre la gestión administrativa y la gestión institucional, por lo que ambas se integraron en el constructo Institucionalidad y Administración. Este constructo presentó una influencia positiva y moderada sobre la educación inclusiva (β = 0.49), lo que evidencia que la adecuada gestión de los recursos, la planificación y los procesos administrativos fortalecen las acciones inclusivas en las universidades peruanas. En consecuencia, la gestión administrativa contribuye de manera significativa al desarrollo de la educación inclusiva, aunque no puede diferenciarse empíricamente de la gestión institucional. Estos resultados coinciden con Rivera-Heredia y Calderero-Iturralde (2021) y Padilla (2021), aunque este último estudio se desarrolló en el contexto de la educación básica regular.

Con relación al tercer objetivo específico, orientado a analizar la incidencia de la gestión pedagógica en la educación inclusiva en el ámbito universitario peruano, los resultados evidencian que la gestión pedagógica, integrada con la gestión comunitaria en el constructo Pedagogía y Comunicación, influye de manera positiva en la educación inclusiva, aunque con una intensidad moderada (β = 0.26), menor que la observada en la dimensión institucional. Esto sugiere que las estrategias pedagógicas y la comunicación con la comunidad educativa favorecen la inclusión, pero requieren del respaldo de una sólida gestión institucional y administrativa para potenciar su impacto. Además, el constructo presentó adecuados niveles de confiabilidad (ω = 0.824) y validez convergente (AVE = 0.567). Estos hallazgos coinciden con Ferreras-Montero (2023) y Camizán y Cerrón (2025), aunque la magnitud del efecto fue menor, probablemente debido a las diferencias entre el contexto universitario y otros niveles educativos.

Finalmente, respecto al cuarto objetivo específico, orientado a evaluar el aporte de la gestión comunitaria en la consolidación de la educación inclusiva en universidades del Perú, los resultados evidencian que la gestión comunitaria, evaluada inicialmente como una dimensión independiente, presentó bajos niveles de confiabilidad y validez, por lo que fue integrada con la gestión pedagógica en el constructo Pedagogía y Comunicación. En esta nueva estructura, mostró una influencia positiva, aunque moderada, sobre la educación inclusiva (β = 0.26), lo que indica que las acciones de vinculación con la comunidad favorecen la inclusión, pero dependen del respaldo de una sólida gestión institucional y administrativa para maximizar su impacto. Estos hallazgos coinciden con Ruíz (2023) y Gomero (2023); sin embargo, difieren en que, en el presente estudio, la gestión comunitaria adquiere un papel relevante solo al integrarse con la gestión pedagógica.

Conclusión

Los resultados confirman que la gestión educativa influye significativamente en la educación inclusiva en el contexto universitario peruano, validando así la hipótesis general mediante un modelo estructural con adecuados índices de ajuste (CFI = 0.963; TLI = 0.960; SRMR = 0.064). En este sentido, la dimensión Institucionalidad y Administración presentó la mayor influencia (β = 0.49), evidenciando que el liderazgo, la planificación y la gestión de los recursos constituyen factores determinantes para fortalecer la inclusión en las universidades. Asimismo, la dimensión Pedagogía y Comunicación mostró una influencia positiva, aunque moderada (β = 0.26), al favorecer prácticas inclusivas desde la enseñanza y la interacción con la comunidad educativa. De manera complementaria,

el 78% de los participantes percibió un alto nivel de educación inclusiva, lo que refuerza la relación identificada entre ambas variables. En conjunto, los hallazgos corroboran que la educación inclusiva se fortalece mediante la articulación de los componentes institucionales, administrativos, pedagógicos y comunitarios, siendo los factores institucionales los que ejercen el mayor impacto.

Referencias

Aguinaga Espinoza, E. S. (2024). *Gestión educativa y educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en una institución educativa del Callao* [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/153968/S_Aguinaga_EES-SD.pdf

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Anchundia-Morales, B. E. (2019). La educación inclusiva y su desarrollo en América Latina y el Caribe. *Dominio de las Ciencias, 5*(2), 394–413. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1099

Barbecho Quizhpe, N., & Gómez Rendón, C. (2022). La gerencia educativa inclusiva potencia el trabajo docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(2), 4355–4377. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2167

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Camizán Valderrama, C. I., & Cerron Ore, E. P. (2025). *Gestión escolar y educación inclusiva en las instituciones educativas: Una revisión sistemática* [Tesis de posgrado, Universidad Católica de Trujillo]. Repositorio Institucional UCT. https://repositorio.uct.edu.pe/server/api/core/bitstreams/96ee9822-dd68-4eb3-981e-bdc5a90e97bc/content

Cárdenas-Tapia, M. J., Callinapa-Lupaca, E. A., Canaza-Turpo, C. F., Cateriano, A., Cayllahua, J., & Calsin, A. (2022). Gestión educativa: Dimensiones, factores y desafíos para la transformación de la escuela. *Revista Revoluciones, 4*(9), 102–134. https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.09.008

Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 7*(5). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15052

Carrillo, S. (2004). *La gestión educativa en algunos documentos del Ministerio de Educación* (Documento de trabajo No. 3). Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4159/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20en%20algunos%20documentos%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf

Cavagnoud, R., & Ames, P. (2024). Persistence, retention, and interruption in higher education among Peruvian scholarship students in a context of emergency remote learning. *Education Policy Analysis Archives, 32*, Artículo 23. https://doi.org/10.14507/epaa.32.8476

Chávez Santos, R., Cruz Caro, O., Reina Marín, Y., Sánchez Bardales, E., & Carrasco Rituay, A. M. (2024). Bibliometric exploration of intercultural bilingual education: An analysis of scientific production and its implications. *Cogent Social Sciences, 10*(1), Artículo 2365973. https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2365973

Chen-Quesada, E., García-Martínez, J. A., & Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en Costa Rica: Análisis desde la política educativa. *Revista Ensayos Pedagógicos, 18*(1), 309–336. https://doi.org/10.15359/rep.18-1.14

Correa-Acosta, M. O., Pérez-Castro, N. A., Campoverde-Moscol, A. I., & Robinson-Aguirre, J. O. (2025). Gestión educativa en la aplicación de políticas inclusivas. *MQRInvestigar, 9*(2), e747. https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e747

Cruz Boza, R. (2024). *Gestión de la educación inclusiva y convivencia escolar democrática en las instituciones educativas de Educación Básica Regular de Tayacaja* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/11389/T010_41667947_M.pdf

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, 12*, 26–46. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf

Elera, M. (2010). *Gestión institucional y su relación con la calidad del servicio en una institución educativa pública de Callao* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/244c3dc3-cc10-4a97-b185-e3885b77f1b4/content

Farfán, M. T., & Reyes, I. A. (2019). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 29*(73), 45–62. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/917

Ferreras-Montero, J. (2023). Enfoque de gestión educativa para promover la inclusión en el primer ciclo de la educación primaria. *Revista Innova Educación, 5*(4), 22–39. https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05v.002

Filippou, K., Acquah, E. O., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education, 13*(1), 1–30. https://doi.org/10.1002/rev3.70034

Gomero, P. V. (2023). *Gestión escolar con enfoque inclusivo para optimizar la calidad de los aprendizajes en una institución educativa de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/49ce686d-e65c-4ae1-b40a-adddbe3cbcc9/content

Gomez Chilan, L. F., Chuquitarco Encalada, S. M., Yagual Viteri, M. Y., Chavesta Alava, M. V., & Parra Aguirre, M. F. (2024). *Educación inclusiva y diversidad* (1.ª ed.). Centro de Investigación y Desarrollo. https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Educacion-Inclusiva-y-Diversidad.pdf

González González, M. E., Peñafiel Villarreal, R. E., Manobanda Calberto, L. I., & Cedeño Jama, K. E. (2023). Educación inclusiva, un desafío para la educación en tiempos de pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(1), 1587–1599. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.361

González, G. (2024). Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad: Metasíntesis. *Siglo Cero, 55*(4), 71–86. https://scielo.isciii.es/pdf/scero/v55n4/0210-1696-scero-55-04-71.pdf

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8.ª ed.). Cengage Learning.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

IsGlobal. (2024). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. https://www.isglobal.org/-/sdg-4-ensure-inclusive-and-equitable-quality-education-and-promote-lifelong-learning-opportunities-for-all

Kantor, H. (2001). In retrospect: David Tyack's *The one best system*. *Reviews in American History, 29*(2), 319–327. https://doi.org/10.1353/rah.2001.0033

Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques* (2.ª ed.). New Age International.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly, 30*, 498-518. https://www.semanticscholar.org/paper/Leadership-for-School-Restructuring-Leithwood/0e4be090b535e6eed6d6e791492d33368d7e1499

Mucha, J. (2023). *Liderazgo pedagógico y gestión educativa en instituciones del nivel secundario de la provincia de Huancayo* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/9908

Murillo, M., Cejas, M., Liccioni, E., Aldaz, S., & Venegas, G. (2023). *Enfoque cuantitativo y cualitativo: Una mirada de los métodos mixtos*. Feduez. https://www.researchgate.net/publication/374418696

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227–232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Padilla Ipanaqué, E. (2021). *Gestión educativa y educación inclusiva de Educación Básica Regular en las instituciones educativas de La Perla, Callao, 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b3d81f4d-0004-49d7-8773-b0fec0631b44/content

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de la diversidad humana. *Educación y Desarrollo Social, 5*(1), 139–150. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258

Ponce de León González, E. (2024). Enfoque de la gestión escolar sobre la inclusión educativa. *Formación Estratégica, 4*(1), 172–191. https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/141

Rivera-Heredia, Y. A., & Calderero-Iturralde, R. J. (2021). Gestión en la educación inclusiva y su influencia en el aprendizaje en los estudiantes de segundo de básica. *593 Digital Publisher CEIT, 6*(4-1), 53–70. https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.664

Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 1-26. https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf

Rubio Vargas, I., Abreu Payrol, J., & Martínez Quijano, M. (2019). El enfoque de procesos, su concreción en un manual de gestión institucional. *Boletín Redipe, 8*(3), 125–134. https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.716

Ruíz Barrera, A. M. (2023). Gestión escolar en la educación inclusiva de estudiantes de EBR, Lima 2022. *UCV-Scientia, 15*(1), 39–50. https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n1a4

Sánchez, M., & Delgado, J. (2020). Gestión educativa en el desarrollo del aprendizaje en las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 4*(2), 1819–1838. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.196

Selisko, T. J., Eckert, C., & Perels, F. (2024). The who and what of inclusive education—Profiles of student teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Education, 9*, Artículo 1433739. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433739

Suárez Monzón, N., Torres Ruíz, R. A., Ramón Jaramillo, E. V., Álvarez Yaulema, M. S., Gómez Suárez, V., Sevilla Vallejo, S., & Pérez Narváez, M. V. (2023). *La gestión educativa en la educación escolarizada: Reflexiones teóricas para la práctica*. Universidad Iberoamericana del Ecuador. https://doi.org/10.55867/libroqual23.01

Tarrillo, O., Mejía, J., Dávila, J., Pintado, C., Tapia, C., Chilón, W., & Velez, S. (2024). *Metodología de la investigación: Una mirada global. Ejemplos prácticos*. CID. https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/07/Metodologia-de-la-investigacion-una-mirada-global.pdf

Vázquez Herrera, E. (2019). *Modelo de gestión educativa estratégica*. Secretaría de Educación Pública. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/escuelas%20de%20calidad/Modelo%20de%20Gesti%C3%B3n%20Educativa.pdf

Zambrano-Cedeño, S. N., Álava-Briones, P. T., Vásquez-Haro, M. S., & Sornoza-Mera, O. R. (2022). La participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva. *Cienciamatria, 8*(1), 575–586. https://doi.org/10.35381/cm.v8i1.1013