
Práctica Curricular Inclusiva: Análisis desde la Perspectiva Familiar, Pedagógica y Social en Contextos Educativos Colombianos, con Énfasis en el Territorio Boyacense

Camilo Andrés García Pinilla

<https://orcid.org/0009-0000-5508-9741>

camilo.garcia02@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Tunja - Colombia

Dianed Liliana Ávila Candela

<https://orcid.org/0009-0009-5441-2434>

dianed.avila@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Tunja - Colombia

Ruby Angélica Molano Cabrejo

<https://orcid.org/0009-0006-8602-2682>

ruby.molano@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Tunja - Colombia

RESUMEN

En el marco de las políticas de educación inclusiva impulsadas en Colombia, resulta pertinente examinar cómo dicha inclusión se materializa en la práctica curricular cotidiana. Este artículo analiza la práctica curricular inclusiva desde tres perspectivas fundamentales: la familiar, la pedagógica y la social, con el propósito de comprender cómo estas dimensiones se articulan para garantizar el derecho a la educación de toda la población escolar en contextos educativos colombianos, con énfasis en el territorio boyacense. La premisa de partida es que un currículo verdaderamente inclusivo no puede construirse de manera aislada, sino que requiere la sinergia activa entre la familia, los docentes y la comunidad. Metodológicamente, se adopta un enfoque mixto de nivel descriptivo-interpretativo, pues se pretende describir el fenómeno de la inclusión en los entornos educativos articulando vivencias y percepciones de los actores involucrados, integrando el análisis estadístico descriptivo de una escala de Likert con la interpretación cualitativa de las percepciones y valoraciones expresadas por los participantes, empleando una escala de Likert validada mediante el coeficiente V de Aiken (0,93) y la consistencia interna evaluada a través del Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,88$), aplicada a 31 profesionales del sector educativo de diversas regiones de Colombia, el tipo de muestreo fue intencional, por conveniencia, no probabilístico. Los resultados revelan que, si bien existe una intención institucional de inclusión, persisten brechas significativas en la participación familiar, la formación docente continua y el desarrollo de políticas institucionales inclusivas. Se concluye que la construcción de un currículo inclusivo exige transformaciones estructurales en la cultura escolar, en la formación pedagógica y en la vinculación real de las familias y la comunidad en los procesos educativos.

Palabras clave: *currículo inclusivo, familia, educación inclusiva, diversidad, ajustes razonables*

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

El Editor y los Revisores declararon no tener conflicto de intereses.

Licencia: 

Inclusive Curricular Practice: An Analysis from the Family, Pedagogical, and Social Perspectives in Colombian Educational Contexts, with an Emphasis on the Boyacá Territory

ABSTRACT

Within the framework of the inclusive education policies promoted in Colombia, it is pertinent to examine how this inclusion is enacted in everyday curricular practice. This article analyzes inclusive curriculum practice from three fundamental perspectives: family, pedagogical, and social, to understand how these dimensions interact to guarantee the right to education for all students in Colombian educational contexts, with an emphasis on the Boyacá territory. It is based on the premise that a truly inclusive curriculum cannot be developed in isolation but requires active synergy among families, teachers, and the community. Methodologically, the study adopts a mixed-methods descriptive-interpretive approach to describe the phenomenon of inclusion in educational settings by integrating the experiences and perceptions of the stakeholders involved, combining descriptive statistical analysis of a Likert scale with the qualitative interpretation of participants' perceptions and open-ended remarks. Data were collected using a Likert-scale questionnaire validated through Aiken's V coefficient (0.93), with internal consistency assessed using Cronbach's alpha ($\alpha = 0.88$). The instrument was administered to 31 education professionals from different regions of Colombia. A non-probability, purposive convenience sampling strategy was employed. The findings reveal that although there is an institutional commitment to inclusion, significant gaps remain in family participation, continuous teacher professional development, and the implementation of inclusive institutional policies. The study concludes that the development of an inclusive curriculum requires structural transformations in school culture, pedagogical training, and the meaningful engagement of families and the wider community in educational processes.

Keywords: inclusive curriculum, family, inclusive education, diversity, reasonable adjustments

The authors declare no conflict of interest.

The Editor and the Reviewers declared no conflict of interest.

License: 

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, en el transcurso de las últimas tres décadas, se ha consolidado como uno de los paradigmas más relevantes y transformadores del pensamiento pedagógico contemporáneo. Su emergencia no responde únicamente a una demanda técnica de reforma curricular, sino a un imperativo ético y político: garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los seres humanos, independientemente de sus condiciones, características o contextos de vida (UNESCO, 2020). Esta perspectiva implica una reconfiguración profunda de los sistemas educativos, que deben transitar desde modelos homogeneizadores y segregadores hacia estructuras flexibles, equitativas y sensibles a la diversidad humana como condición inherente a la vida en sociedad (Echeita y Ainscow, 2011).

El concepto de educación inclusiva ha evolucionado significativamente desde sus primeras formulaciones. En sus orígenes, durante los años ochenta y noventa del siglo XX, la inclusión se entendía principalmente como la integración física de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, sin que ello implicara necesariamente transformaciones en la organización escolar ni en las prácticas pedagógicas (Blanco, 2014). La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) marcó un punto de inflexión al ampliar el concepto hacia una visión sistémica que interpela a toda la institución educativa: no se trata de adaptar al estudiante a la escuela existente, sino de transformar la escuela para que sea capaz de acoger y potenciar a todos sus estudiantes. Posteriormente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), a través de su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), reafirmó el compromiso global con una educación inclusiva, equitativa y de calidad como condición para el desarrollo humano sostenible. Asimismo, la inclusión es comprendida como un proceso en donde se debe reconocer y responder a las necesidades que presentan los estudiantes en sus contextos, como lo menciona Quintero (2020). Por otra parte, Calero et al. (2025) mencionan en su

estudio que las políticas de inclusión deben favorecer tanto a estudiantes con discapacidad como a los regulares promoviendo los valores de empatía y colaboración.

En este marco, el currículo ocupa un lugar central. Lejos de ser un mero listado de contenidos disciplinares, el currículo representa el proyecto educativo que una sociedad construye para sus generaciones presentes y futuras (Sacristán, 2010). Cuando ese proyecto se articula desde principios de inclusión, el currículo se convierte en una herramienta de justicia social: define qué se enseña, a quién, cómo y en qué condiciones, reconociendo que las diferencias entre los estudiantes no son obstáculos para el aprendizaje sino oportunidades para enriquecerlo, lo anterior, una realidad educativa de diferentes centros educativos que deben articular en su estructura curricular alguna dimensión de atención pedagógica hacia la educación inclusiva. Por ello, un currículo inclusivo no implica la renuncia a la excelencia académica; por el contrario, busca que la excelencia sea alcanzable para todos mediante trayectorias diversas y apoyos diferenciados (Ainscow, 2012). En este sentido, los ajustes razonables constituyen uno de sus instrumentos operativos fundamentales: son las modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar que cada estudiante pueda participar plenamente y equitativamente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, 2016).

La investigación sobre el currículo inclusivo en el contexto latinoamericano y colombiano ha permitido identificar un conjunto de condiciones que facilitan u obstaculizan su implementación efectiva, entre ellas la base social, pedagógica y familiar que debe verse como dimensiones articuladoras en la formación y atención a estudiantes con discapacidad; no obstante, estas bases no convergen hacia una sinergia para la calidad educativa. Duk y Murillo (2016) señalan que otro de los desafíos en las regiones es la brecha persistente entre los marcos normativos progresistas y las prácticas cotidianas en las aulas, fenómeno que

denominan la inclusión como dilema: los sistemas educativos declaran comprometerse con la inclusión, pero mantienen estructuras organizativas, evaluativas y curriculares que la contradicen, ante ello los marcos normativos deben movilizarse a entornos pedagógicos de aplicación en aula, por consiguiente, brindar una implementación, seguimiento y realimentación pedagógica que vinculen al estudiante como eje de centralización de estos lineamientos. Blanco (2014), en su análisis de los procesos de inclusión en América Latina, identifica tres barreras recurrentes: la insuficiente formación docente en atención a la diversidad, la escasa participación de las familias en los procesos educativos y la debilidad de las políticas institucionales para traducir los mandatos normativos en transformaciones reales de la práctica.

En el contexto colombiano, estudios previos han evidenciado que la implementación de la educación inclusiva enfrenta tensiones particulares derivadas de la heterogeneidad territorial, la inequidad en el acceso a recursos educativos y la persistencia de representaciones culturales sobre la discapacidad y la diferencia que dificultan la transformación de las culturas escolares (García-Cedillo et al., 2013). La promulgación del Decreto 1421 de 2017 por parte del Ministerio de Educación Nacional representó un avance normativo significativo al establecer el marco de la educación inclusiva para la población con discapacidad, introducir el concepto de ajustes razonables con carácter de obligación legal y definir responsabilidades concretas para las instituciones educativas, los docentes y las familias (MEN, 2017). Sin embargo, investigaciones posteriores a su implementación han reportado que el conocimiento y la apropiación efectiva del decreto por parte de los actores educativos siguen siendo limitados, especialmente en zonas rurales y en instituciones con escasos recursos de apoyo pedagógico.

El análisis de la práctica curricular inclusiva exige una mirada multidimensional que trascienda

el aula y reconozca la complejidad de los sistemas en los que se inscribe. En este sentido, tres dimensiones resultan especialmente relevantes. La primera es la dimensión familiar: numerosos estudios han demostrado que la participación responsable de las familias en los procesos educativos de sus hijos, especialmente cuando estos presentan necesidades de apoyo específicas, tiene efectos positivos significativos sobre los resultados de aprendizaje, el bienestar socioemocional y la sostenibilidad de los procesos de inclusión (Turnbull et al., 2015; Epstein, 2011). Sin embargo, esta participación no ocurre de manera espontánea; requiere que las instituciones construyan condiciones habilitadoras: información clara, canales de comunicación bidireccional, espacios de deliberación conjunta y reconocimiento de las familias como co-constructoras del currículo (Simón et al., 2016).

La segunda dimensión es la pedagógica: los docentes son los actores más directamente implicados en la traducción del currículo inclusivo a prácticas concretas de aula. Su concepción sobre la diversidad, su formación inicial y continua en estrategias inclusivas, y las condiciones institucionales en las que desarrollan su trabajo determinan en gran medida la calidad y equidad de los aprendizajes (Ainscow, 2012). La investigación ha señalado que muchos docentes, pese a tener actitudes favorables hacia la inclusión, se sienten poco preparados para implementar ajustes razonables, diseñar evaluaciones diferenciadas y gestionar aulas heterogéneas de manera efectiva (García-Cedillo et al., 2013). La formación docente continua, pertinente y situada emerge como una de las inversiones más estratégicas para avanzar hacia currículos verdaderamente inclusivos (UNESCO, 2020).

La tercera dimensión es la social: la inclusión educativa no puede entenderse como un asunto exclusivo del aula o de la institución. Es, ante todo, un proyecto social que requiere el compromiso de la comunidad en su conjunto con el reconocimiento y valoración de la diversidad como riqueza colectiva. Las políticas institucionales inclusivas, la cultura

organizacional de los centros educativos y la percepción social de la diferencia constituyen el ecosistema en el que las prácticas curriculares se desarrollan o se obstaculizan (Booth y Ainscow, 2015). Cuando este ecosistema es favorable a la inclusión, las iniciativas pedagógicas encuentran sustento y continuidad; cuando es adverso, incluso los esfuerzos individuales más comprometidos terminan diluyéndose en la inercia institucional (Echeita, 2017).

La confluencia de estos elementos justifica la realización de un estudio que analice de manera integrada las tres dimensiones familiar, pedagógica y social en el marco de la práctica curricular inclusiva. Comprender cómo se articulan o se desconectan estas dimensiones en contextos educativos concretos es una condición necesaria para diseñar estrategias de mejora que sean sistémicas, pertinentes y sostenibles. A su vez, contar con evidencia empírica proveniente de diferentes regiones de Colombia permite visibilizar las brechas entre el ideal normativo de la inclusión y las realidades vividas por los profesionales del sector educativo, aportando insumos para la toma de decisiones pedagógicas e institucionales informadas. De este modo, el estudio se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se articulan las dimensiones familiar, pedagógica y social de la práctica curricular inclusiva en un grupo de profesionales del sector educativo colombiano, y qué fortalezas y brechas se evidencian en cada una de ellas?

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar la práctica curricular inclusiva desde las perspectivas familiar, pedagógica y social, a partir de los resultados obtenidos con una escala de Likert validada y aplicada a 31 profesionales del sector educativo colombiano pertenecientes a diferentes regiones del país con mayor incidencia en el departamento de Boyacá. El análisis busca identificar las fortalezas y las brechas existentes en cada una de estas dimensiones, con miras a ofrecer orientaciones para la construcción de

currículos más equitativos, accesibles y pertinentes que respondan efectivamente a la diversidad de todos los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se orientó desde un enfoque mixto y un nivel descriptivo-interpretativo (Pereira, 2011). Según Creswell y Clark (2018), este tipo de enfoque permite integrar la amplitud de los resultados cuantitativos con la profundidad del análisis cualitativo, mientras que Hernández-Sampieri et al. (2018) destacan que el alcance descriptivo-interpretativo es adecuado para estudios educativos que pretenden identificar tendencias, comprender significados y generar orientaciones pedagógicas contextualizadas. El componente cualitativo del estudio se sustentó en el análisis interpretativo de las observaciones y comentarios abiertos registrados por los participantes al final del instrumento tipo Likert, los cuales permitieron profundizar en los significados atribuidos por los profesionales a la inclusión curricular y complementar, desde la experiencia vivida, la información numérica obtenida.

En relación con los instrumentos, en primera instancia, se hace una validación de contenido, por medio de jueces expertos. Para el caso de la escala de Likert, se contó con 5 profesionales en el tema de atención a la población con discapacidad, pedagogía y educación. Los jueces expertos contaban con título de maestría, experiencia profesional de al menos cinco años en los campos de la educación inclusiva, la pedagogía o la atención a la discapacidad, y fueron seleccionados por su trayectoria académica e investigativa en dichas áreas, así como por su disponibilidad para participar en el proceso de validación. Posteriormente, se determina el coeficiente V de Aiken, que permite la cuantificación de la relevancia de los ítems propuestos desde la base o dimensión familiar, pedagógica y social. En relación con este dominio de contenido, en la siguiente tabla se evidencia que el promedio de V de Aiken es de 0,93, por lo cual los ítems tienen una validez alta, indicando una concordancia entre los 5 jueces.

Tabla 1. Cálculo de V de Aiken

ID	E1	E2	E3	E4	E5	Frecuencia Absoluta de Px	V de Aiken
P1	1	1	1	1	1	5	1,00
P2	1	0	1	1	1	4	0,80
P3	1	1	1	1	1	5	1,00
P4	1	1	1	0	1	4	0,80
P5	1	1	1	1	1	5	1,00
P6	1	1	0	1	1	4	0,80
P7	1	1	1	1	1	5	1,00
P8	1	1	1	1	1	5	1,00
P9	1	1	1	1	1	5	1,00
Promedio de V de Aiken						→	0,93

Fuente: elaboración propia

En la tabla, los valores 1 y 0 asignados por cada juez (E1 a E5) indican, respectivamente, el acuerdo o el desacuerdo del experto respecto a la pertinencia, relevancia y claridad de cada ítem para el dominio de contenido evaluado, analizando que todos los ítems presentan evidencia de validez de contenido, dado que los valores del coeficiente de V de Aiken están entre 0,8 y 1; se tienen acuerdos entre 4 y 5; por consiguiente, cada ítem es válido con un nivel de significancia $p < 0,05$. De lo anterior se interpreta que, de los 9 criterios o ítems empleados en la escala de Likert, seis obtuvieron un coeficiente V de Aiken de 1 y los otros tres, un valor de 0,8.

La confiabilidad interna del instrumento se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, calculado a partir de las respuestas obtenidas en los nueve ítems que conforman el cuestionario. Para ello, se trabajó con una muestra de 31 profesionales del sector educativo, todos ellos estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación con Énfasis en

Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencias y Tecnología (UMECIT), Panamá, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por criterios. El criterio de inclusión consistió en que los participantes cursaran la asignatura Investigación y Evaluación de Proyectos Curriculares, por considerarse pertinente para los objetivos de la investigación. Los participantes provenían de los departamentos de Antioquia, Arauca, Boyacá, Cundinamarca, Cesar y Valle del Cauca, con mayor representación del departamento de Boyacá. Asimismo, todos contaban con título de maestría y se desempeñaban profesionalmente como docentes, psicólogos o trabajadores sociales. A partir de esta muestra se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach, arrojando los siguientes resultados

Tabla 2 Alfa de Cronbach

ID	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Puntuación total por cada encuestado
E1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	14
E2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3
E3	1	1	2	1	1	2	0	1	1	10
E4	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7
E5	0	0	1	1	1	1	1	1	1	7
E6	2	2	1	1	1	2	1	1	1	12
E7	1	0	1	0	1	0	1	0	1	5
E8	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3
E9	2	1	2	2	2	2	1	2	2	16
E10	1	0	0	0	1	0	0	0	1	3
E11	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3
E12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

E13	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6
E14	1	1	0	1	0	1	0	1	1	6
E15	1	1	0	0	1	0	0	0	1	4
E16	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
E17	1	1	2	1	1	2	2	1	0	11
E18	0	1	0	1	0	1	2	1	1	7
E19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E20	1	1	0	0	0	1	1	0	1	5
E21	1	0	0	0	1	1	1	1	1	6
E22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E23	1	1	1	0	0	0	0	1	1	5
E24	1	2	1	1	1	1	1	1	1	10
E25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
E27	1	1	1	2	2	1	1	1	1	11
E28	2	2	2	1	1	1	1	1	0	11
E29	1	1	0	0	1	1	0	0	1	5
E30	1	0	0	0	0	2	1	0	2	6
E31	2	2	1	1	1	1	2	1	1	12
Varianza para los elementos de P _x										18,05591398
										3,862365591
Alfa de Cronbach										$\alpha =$ 0,88

Nota. Los valores asignados por los encuestados (E) para determinare le alfa de Cronbach dependieron de

bueno= 2; regular=1; malo=0. **Fuente:** elaboración propia

Desde la visualización y el análisis de los datos anteriores, el alfa de Cronbach $\alpha = 0,88$ determina que los ítems están altamente correlacionados en función de cada base o dimensión familiar, educativa y social, proporcionando una medida sólida y consistente del instrumento (Cronbach, 1951; Nunnally y Bernstein, 1994). Por tanto, la consistencia interna de la escala es buena en su rango de 0,88. Los cálculos correspondientes al coeficiente V de Aiken y al Alfa de Cronbach se realizaron a partir de los resultados obtenidos en la prueba piloto del cuestionario aplicado a los participantes. El Alfa de Cronbach permitió determinar la consistencia interna del instrumento, como evidencia de su confiabilidad, mientras que el V de Aiken permitió valorar la validez de contenido de los ítems a partir de la valoración de los expertos. Posteriormente, los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento fueron organizados y procesados mediante Microsoft Excel, utilizando procedimientos de estadística descriptiva, tales como frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, según la naturaleza de las variables. Por su parte, las observaciones y comentarios abiertos registrados por los participantes fueron organizados y analizados manualmente, con el propósito de identificar patrones y aspectos recurrentes que permitieran complementar la interpretación de los resultados cuantitativos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento a 31 profesionales del sector educativo colombiano permiten identificar tendencias relevantes en cada una de las tres dimensiones analizadas. La escala contempló tres categorías de valoración: Bueno (se evidencia compromiso y acciones concretas), Regular (existe intención, pero con limitaciones) y Malo (no se evidencian acciones ni compromisos). Estas tres categorías se construyeron a partir del reagrupamiento de las opciones originales de la escala de Likert de cinco puntos (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de

acuerdo y totalmente de acuerdo), con el fin de facilitar la lectura descriptiva de las tendencias: Bueno agrupó las respuestas favorables, Regular la posición intermedia y Malo las respuestas desfavorables. A continuación, se presenta el análisis detallado por dimensión, acompañado de su respectiva representación gráfica.

Base Familiar

La dimensión familiar del currículo inclusivo fue evaluada a través de tres indicadores: la participación de las familias en la construcción de propuestas curriculares inclusivas (ítem 1), la promoción del respeto por la diversidad desde el entorno familiar (ítem 2) y la recepción de información clara y suficiente sobre los ajustes razonables realizados para sus hijos (ítem 3). Los resultados cuantitativos se presentan en la Tabla 3 y se visualizan en la Figura 1.

Tabla 3 Resultados Base Familiar

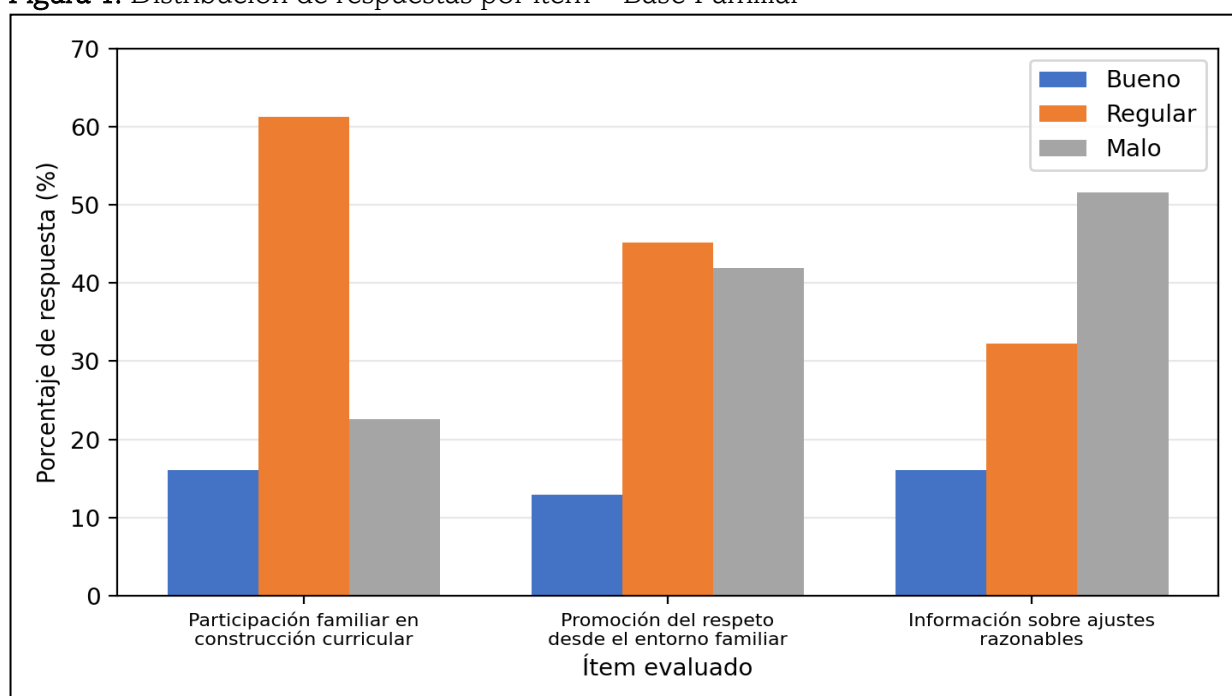
Opción	Ítem 1: Las familias participan activamente en la construcción de propuestas curriculares inclusivas	Ítem 2: Desde el entorno familiar se promueve el respeto por la diversidad y la inclusión escolar	Ítem 3: Las familias reciben información clara y suficiente sobre los ajustes razonables para sus hijos
Bueno	5 (16,1%)	4 (12,9%)	5 (16,1%)
Regular	19 (61,3%)	14 (45,2%)	10 (32,3%)
Malo	7 (22,6%)	13 (41,9%)	16 (51,6%)
Total	31 (100%)	31 (100%)	31 (100%)

Fuente: elaboración propia

La dimensión Base Familiar permite interpretar que la participación de las familias en la construcción de propuestas curriculares inclusivas aún demanda un mayor fortalecimiento, en la medida en que su intervención parece concentrarse principalmente en el acompañamiento del proceso educativo, más que en una participación activa en la planificación de estrategias curriculares que respondan a las necesidades de los estudiantes que requieren de atención educativa con discapacidad. Asimismo, las respuestas evidencian que, desde el entorno familiar, existe un reconocimiento de la importancia de promover el respeto por la diversidad y la inclusión escolar; sin embargo, esta labor requiere consolidarse

mediante acciones que favorezcan una cultura inclusiva permanente tanto en el hogar como en la relación con la institución educativa. De igual manera, se infiere que los procesos de comunicación y orientación sobre los ajustes razonables constituyen un aspecto susceptible de fortalecimiento, ya que las familias requieren disponer de información más clara, suficiente y oportuna que les permita comprender su alcance y participar de manera informada en el acompañamiento del proceso formativo de sus hijos.

Figura 1. Distribución de respuestas por ítem – Base Familiar



Fuente: elaboración propia

El análisis de la figura 1 y la Tabla 3 revela que la participación familiar en los procesos curriculares inclusivos es predominantemente deficitaria. En el ítem 1 (participación en la construcción curricular), el 61,3% de los encuestados la valoró como Regular y el 22,6% como Malo, mientras que solo el 16,1% la percibió como Buena. Esta distribución configura un escenario en el que la familia, agente educativo de primera línea, actúa principalmente como receptora pasiva de las decisiones institucionales, en lugar de participar activamente en la planificación y diseño del currículo. Este hallazgo es coherente con lo señalado por Simón et al. (2016), quienes afirman que la participación familiar efectiva en contextos de inclusión

requiere canales de comunicación claros, sistemáticos y bidireccionales entre la institución educativa y el hogar.

El ítem 2, referido a la promoción del respeto por la diversidad desde el entorno familiar, presenta una distribución más equilibrada, aunque con tendencia negativa: el 45,2% lo valoró como Regular y el 41,9% como Malo. Estos datos sugieren que, si bien en algunos hogares existen prácticas de sensibilización hacia la diferencia, en la mayoría de los casos estas no se consolidan de manera sistemática. Turnbull et al. (2015) destacan que la actitud familiar hacia la diversidad está profundamente condicionada por las representaciones culturales y sociales sobre la discapacidad y la diferencia, por lo que los procesos de transformación requieren estrategias de acompañamiento sostenidas que involucren a las familias como sujetos activos del cambio cultural.

El ítem 3 evidencia la mayor brecha de la dimensión familiar: el 51,6% de los encuestados calificó como Malo la recepción de información sobre los ajustes razonables implementados para sus hijos. Esta cifra es particularmente preocupante porque los ajustes razonables, tal como los define el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), son acciones específicas y documentadas que deben ser comunicadas a las familias como parte del proceso de inclusión. La falta de información clara constituye una limitación importante para el derecho de las familias a participar informadamente en la educación de sus hijos (Epstein, 2011). Una comunicación efectiva no solo fortalece la alianza familia-escuela, sino que también contribuye a la coherencia entre las estrategias de apoyo que se implementan en el hogar y las que se desarrollan en el aula (Blanco, 2014).

En síntesis, la base familiar presenta un promedio de valoraciones positivas del 15,0%, mientras que las percepciones negativas (Malo) alcanzan el 38,7% en promedio. Esta situación exige que las instituciones educativas redefinan sus estrategias de vinculación familiar,

transitando de modelos informativos unidireccionales hacia modelos participativos que reconozcan a la familia como co-constructora del currículo inclusivo.

Base Pedagógica

La dimensión pedagógica fue valorada mediante tres indicadores: la concepción docente del currículo como herramienta para responder a la diversidad del aula (ítem 4), la aplicación efectiva de ajustes razonables y prácticas inclusivas en el diseño de actividades y evaluaciones (ítem 5), y la promoción institucional de la formación docente continua en temas de currículo inclusivo (ítem 6). La distribución de respuestas se presenta en la Tabla 4 y en la Figura 2.

Tabla 4. Resultados Base Pedagógica

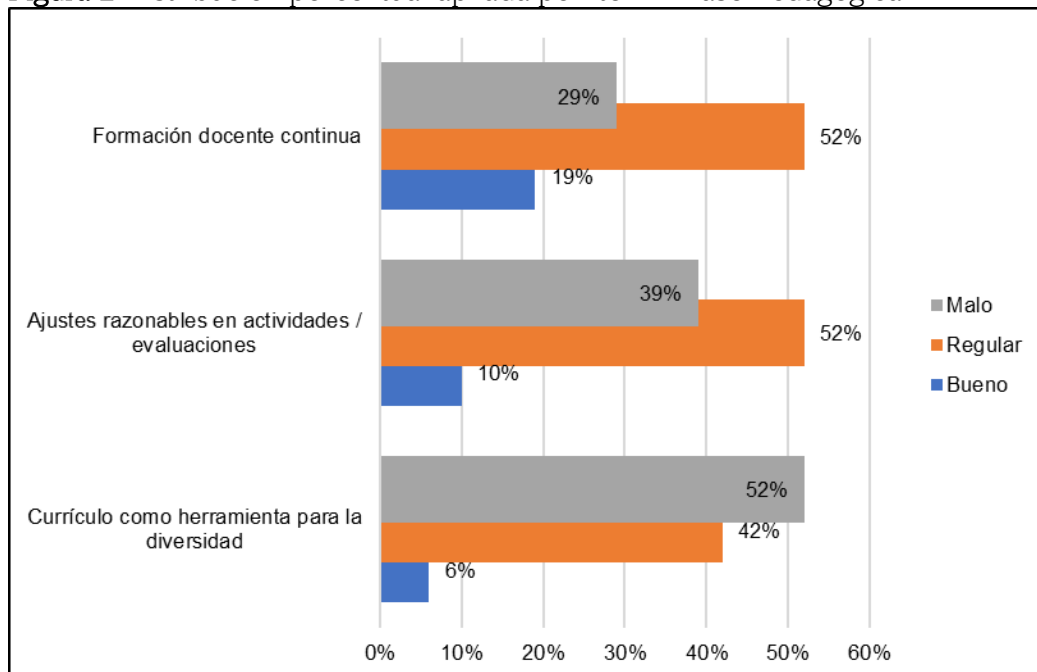
Opción	Ítem 4: Los docentes asumen el currículo como herramienta para responder a la diversidad del aula	Ítem 5: Se aplican ajustes razonables y prácticas inclusivas en el diseño de actividades y evaluaciones	Ítem 6: Las instituciones promueven la formación docente continua en currículo inclusivo
Bueno	2 (6,5%)	3 (9,7%)	6 (19,4%)
Regular	13 (41,9%)	16 (51,6%)	16 (51,6%)
Malo	16 (51,6%)	12 (38,7%)	9 (29,0%)
Total	31 (100%)	31 (100%)	31 (100%)

Fuente: elaboración propia

Los resultados sobre la base pedagógica permiten interpretar que el currículo inclusivo aún enfrenta importantes desafíos en su implementación dentro de las prácticas pedagógicas. En relación con el papel de los docentes, se evidencia que el currículo no siempre es asumido como una herramienta flexible para responder a la diversidad presente en el aula, lo que sugiere la necesidad de fortalecer procesos de planificación que contemplen las características, capacidades y necesidades particulares de todos los estudiantes. Por otro lado, la incorporación de ajustes razonables y de prácticas inclusivas en el diseño de actividades y evaluaciones requiere una mayor consolidación, favoreciendo estrategias

didácticas y evaluativas que garanticen condiciones equitativas para el aprendizaje y la participación. Respecto a la formación docente continua en currículo inclusivo, los resultados ponen de manifiesto la importancia de fortalecer los procesos institucionales de actualización y desarrollo profesional, promoviendo espacios de capacitación permanente que permitan a los docentes adquirir y consolidar competencias para implementar prácticas pedagógicas inclusivas de manera efectiva.

Figura 2 Distribución porcentual apilada por ítem – Base Pedagógica



Fuente: elaboración propia.

La figura 2 y la Tabla 4 revelan que la base pedagógica es la dimensión con resultados más preocupantes en términos de las valoraciones negativas absolutas. El ítem 4 (concepción del currículo como herramienta para la diversidad) fue calificado como malo por el 51,6% de los encuestados, lo que significa que más de la mitad de los profesionales consultados percibe que los docentes de sus instituciones no han asumido el currículo como un instrumento flexible al servicio de la diversidad. Esta percepción es consistente con los hallazgos de Blanco (2014), quien señala que la transición hacia un currículo inclusivo implica no solo modificaciones técnicas en la planeación, sino una transformación profunda de las

concepciones pedagógicas de los docentes sobre la diferencia, el aprendizaje y la evaluación. En muchos contextos escolares, el currículo sigue siendo percibido como un conjunto fijo de contenidos que todos los estudiantes deben alcanzar de manera homogénea, lo que resulta incompatible con los principios de la educación inclusiva (Ainscow, 2012).

En cuanto al ítem 5 (aplicación de ajustes razonables en actividades y evaluaciones), el 51,6% de las respuestas se ubicó en la categoría Regular y el 38,7% en Malo, acumulando un 90,3% de valoraciones insatisfactorias. Este dato pone de manifiesto que la implementación de ajustes razonables en el aula es una práctica todavía incipiente, fragmentada y sin respaldo institucional sistemático. Según el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017), los ajustes razonables no constituyen una opción pedagógica discrecional sino una obligación legal de las instituciones educativas. La brecha entre el mandato normativo y la práctica real es señalada por Duk y Murillo (2016) como uno de los principales obstáculos para la inclusión efectiva en los sistemas educativos latinoamericanos: la existencia de marcos normativos progresistas no garantiza, por sí sola, transformaciones en las prácticas cotidianas del aula.

El ítem 6, referido a la formación docente continua, muestra una distribución levemente más favorable: el 19,4% lo valoró como Bueno, el 51,6% como Regular y el 29,0% como Malo. Si bien la categoría Regular predomina, lo que indica que existe algún nivel de acción formativa en las instituciones, la ausencia de programas sólidos y sostenidos de desarrollo profesional en educación inclusiva sigue siendo una limitación estructural significativa. García-Cedillo et al. (2013) argumentan que la formación docente en inclusión debe trascender los talleres eventuales y las jornadas pedagógicas aisladas, para configurarse como un proceso continuo, situado en la práctica y articulado con las necesidades reales del aula. La UNESCO (2020) coincide al afirmar que la formación docente de calidad en educación inclusiva es una de las inversiones más estratégicas que puede realizar un sistema educativo para garantizar el

derecho a aprender de todos los estudiantes.

En el análisis integrado de la base pedagógica, se aprecia que el promedio de valoraciones positivas (Bueno) apenas alcanza el 11,9%, mientras que el promedio de valoraciones negativas (Malo) se sitúa en el 39,8%. Esta tendencia configura un escenario pedagógico en el que la inclusión curricular es más un ideal declarativo que una práctica sistemática, lo que demanda una intervención urgente a nivel de formación docente, diseño institucional y apoyo directivo.

Base Social

La dimensión social fue evaluada a través de tres indicadores: la comprensión del currículo como proyecto social garante del derecho a la educación (ítem 7), la existencia de políticas institucionales claras que impulsen un currículo accesible e inclusivo (ítem 8) y la valoración del entorno social de la diversidad como oportunidad de aprendizaje colectivo (ítem 9). Los resultados se presentan en la Tabla 5 y en la figura 3.

Tabla 5 Resultados Base Social

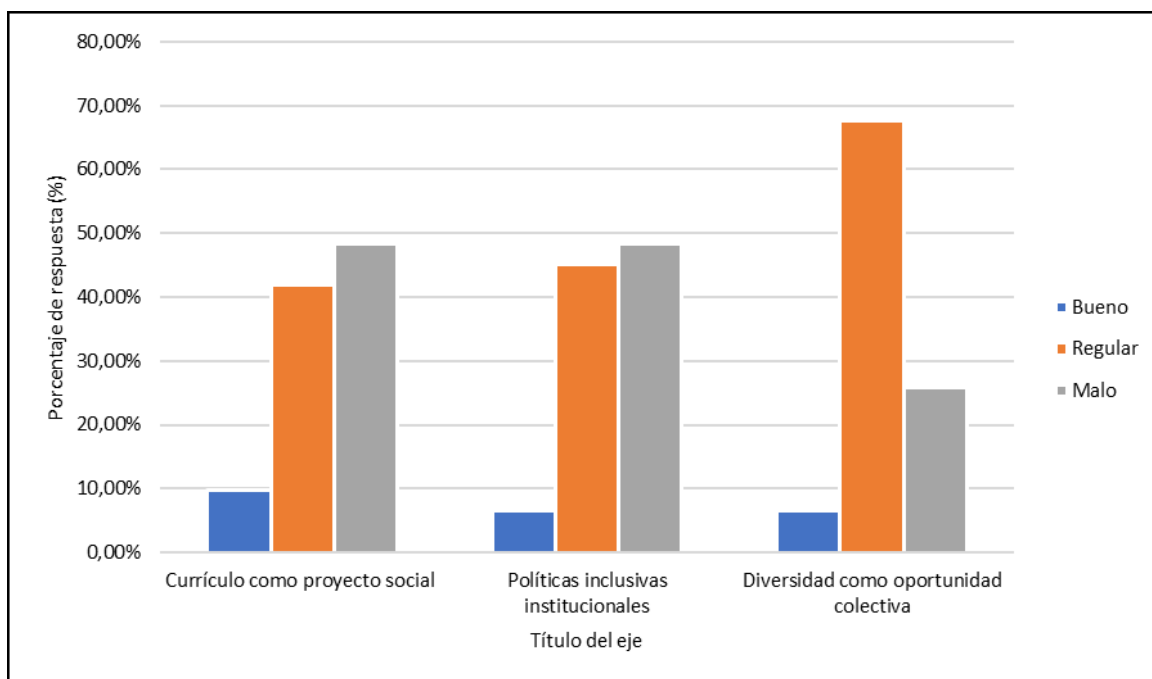
Opción	Ítem 7: La comunidad educativa comprende el currículo como proyecto social que garantiza el derecho a la educación de todos	Ítem 8: Existen políticas claras dentro de la institución que impulsan un currículo accesible e inclusivo	Ítem 9: El entorno social valora la diversidad como una oportunidad de aprendizaje colectivo
Bueno	3 (9,7%)	2 (6,5%)	2 (6,5%)
Regular	13 (41,9%)	14 (45,2%)	21 (67,7%)
Malo	15 (48,4%)	15 (48,4%)	8 (25,8%)
Total	31 (100%)	31 (100%)	31 (100%)

Fuente: elaboración propia.

La dimensión de base social permite reconocer que la consolidación de un currículo inclusivo también depende del compromiso institucional y del contexto social en el que se desarrolla el proceso educativo. En este sentido, las respuestas reflejan que la comprensión del currículo

como un proyecto social orientado a garantizar el derecho a la educación para todos aún requiere fortalecerse dentro de la comunidad educativa, favoreciendo una visión compartida de la inclusión como principio orientador de la práctica escolar. Asimismo, los resultados sugieren la necesidad de consolidar políticas institucionales que orienten de manera clara la implementación de un currículo accesible e inclusivo, proporcionando lineamientos que respalden las acciones pedagógicas y organizacionales. Por otra parte, se evidencia una percepción más favorable respecto a la valoración de la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje colectivo, lo que indica la existencia de avances en la construcción de una cultura de respeto y reconocimiento de las diferencias.

Figura 3 Distribución porcentual por ítem – Base Social



Fuente: elaboración propia

La figura 3 permite visualizar con claridad que en los ítems 7 y 8 (comprensión del currículo como proyecto social y existencia de políticas institucionales inclusivas) las valoraciones negativas dominan el panorama, mientras que el ítem 9 (valoración social de la diversidad) muestra un perfil diferenciado con predominio de la categoría Regular.

En el ítem 7, el 48,4% de los encuestados calificó como malo la comprensión de la comunidad educativa del currículo como proyecto social garante del derecho a la educación. Este hallazgo refleja una debilidad estructural en la cultura institucional: cuando los miembros de la comunidad educativa no interiorizan el currículo como un instrumento de justicia social, las prácticas inclusivas carecen de sustento colectivo y se sostienen únicamente sobre la voluntad individual de algunos actores. Booth y Ainscow (2015) señalan que la construcción de una cultura inclusiva requiere que todos los miembros de la comunidad educativa compartan una visión de la educación como derecho universal, lo cual implica procesos sostenidos de sensibilización, reflexión crítica y compromiso comunitario.

El ítem 8, referido a la existencia de políticas institucionales inclusivas claras, presenta el perfil más crítico de la base social: el 48,4% lo valoró como Malo y el 45,2% como Regular,

acumulando un 93,6% de valoraciones insatisfactorias y dejando apenas un 6,5% para la categoría Bueno. La debilidad en el desarrollo de políticas institucionales coherentes con los principios de inclusión es una problemática extendida en los sistemas educativos latinoamericanos (Duk y Murillo, 2016). Sin políticas claras que regulen y orienten la acción pedagógica hacia la inclusión, los esfuerzos individuales tienden a ser fragmentados e insostenibles. Ainscow et al. (2019) argumentan que la sostenibilidad de la inclusión depende de la institucionalización de prácticas y valores inclusivos a través de políticas explícitas, recursos asignados y mecanismos de seguimiento y evaluación.

El ítem 9 presenta un perfil diferenciado y relativamente más esperanzador: el 67,7% de los encuestados valoró la percepción social de la diversidad como Regular, lo que podría interpretarse como una apertura incipiente hacia la valoración positiva de la heterogeneidad en los entornos educativos. Si bien la categoría Bueno apenas alcanza el 6,5%, la concentración mayoritaria en Regular sugiere que existe un terreno fértil para el trabajo de sensibilización y construcción de una cultura de la diversidad. Echeita (2017) propone que esta ambivalencia entre el discurso favorable a la diversidad y las prácticas que la excluyen es característica de los sistemas educativos en transición hacia la inclusión, y que puede constituir un punto de partida para procesos formativos que conecten la valoración declarativa con compromisos concretos de transformación.

En términos generales, la base social presenta el promedio de valoraciones positivas más bajo de las tres dimensiones (7,6%), mientras que la categoría Regular alcanza el 51,6%, lo que configura un escenario de intencionalidad inclusiva sin respaldo en políticas, estructuras y culturas institucionales concretas.

DISCUSIÓN

A continuación, se discuten los resultados presentados a la luz de los planteamientos teóricos

y de los hallazgos reportados por otros autores en investigaciones similares.

Análisis comparativo consolidado

Para tener una visión integradora de los resultados, la Tabla 6 y la figura 4 presentan el comparativo de las tres dimensiones según el promedio porcentual de cada categoría de respuesta.

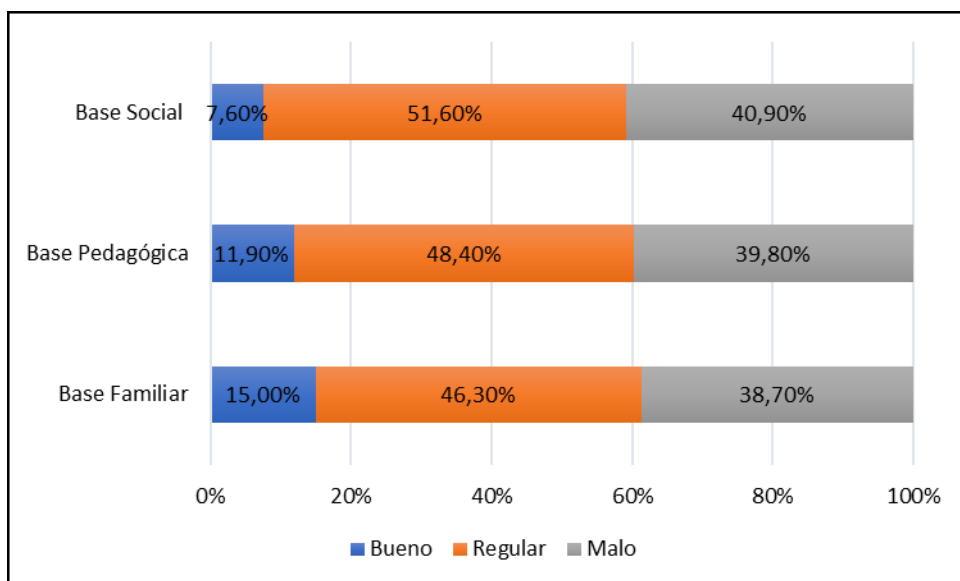
Tabla 6 Consolidado comparativo por dimensión y categoría de respuesta

Categoría	Base Familiar (promedio %)	Base Pedagógica (promedio %)	Base Social (promedio %)
Bueno	15,0%	11,9%	7,6%
Regular	46,3%	48,4%	51,6%
Malo	38,7%	39,8%	40,9%

Fuente: elaboración propia.

De manera general, el análisis comparativo de las dimensiones base familiar, base pedagógica y base social permite observar que la percepción de los participantes se concentra en un nivel intermedio de desarrollo del currículo inclusivo. En este contexto, la base social presenta una mayor tendencia hacia la consolidación de acciones relacionadas con la promoción de una cultura inclusiva, seguida de la base pedagógica, orientada a las prácticas de enseñanza y formación docente, mientras que la base familiar refleja la importancia de continuar fortaleciendo la participación y el acompañamiento de las familias en los procesos de inclusión educativa. Estos resultados muestran que las tres dimensiones se complementan entre sí y constituyen elementos fundamentales para el fortalecimiento de una educación verdaderamente inclusiva.

Figura 4. Comparativo consolidado por dimensión y categoría de respuesta



Fuente: elaboración propia.

La figura 4 permite visualizar de forma integrada las tendencias de las tres dimensiones analizadas. Se observa que la categoría Regular domina de forma consistente en las tres bases, configurando una especie de plataforma intermedia que refleja un estado de transición hacia la inclusión: existe intención y algún nivel de acción, pero las prácticas no están consolidadas ni institucionalizadas. La categoría Malo presenta valores similares en las tres dimensiones (entre 38,7% y 40,9%), lo que evidencia que las deficiencias no son exclusivas de una sola dimensión, sino que se distribuyen de manera relativamente homogénea a través de todas ellas.

Resulta particularmente llamativo que la base familiar sea la que mayor proporción de valoraciones buenas registra (15,0%), a pesar de ser la dimensión con menor control directo de la institución. Esto podría interpretarse como una señal de que, en aquellos contextos donde las familias han encontrado condiciones favorables para participar, los resultados son percibidos positivamente. En contraste, la base social sobre la que la institución debería tener mayor capacidad de incidencia mediante sus políticas es la que reporta el menor porcentaje de valoraciones positivas (7,6%).

Estos resultados son coherentes con los planteamientos de Ainscow et al. (2019), quienes

identifican tres dimensiones interrelacionadas en la construcción de sistemas educativos inclusivos: las culturas (valores y actitudes), las políticas (marcos normativos y recursos) y las prácticas (actuaciones concretas en el aula y la institución). Los hallazgos de este estudio sugieren que las tres dimensiones se encuentran en un estadio de desarrollo incipiente, con mayor avance en la dimensión de culturas (sensibilización hacia la diversidad) que en la de políticas y prácticas. Esta lectura coincide con la propuesta de Echeita (2017), quien sostiene que la inclusión educativa avanza de manera desigual y que la principal tarea pendiente en muchos sistemas es traducir el discurso de la inclusión en transformaciones concretas de las estructuras, las políticas y las prácticas cotidianas.

CONCLUSIONES

El análisis de la práctica curricular inclusiva desde las perspectivas familiar, pedagógica y social permite formular las siguientes conclusiones:

En relación con la base familiar, se constata que la participación de las familias en los procesos curriculares inclusivos es todavía incipiente y predominantemente pasiva. La mayoría de los encuestados percibe que las familias no reciben información suficiente sobre los ajustes razonables implementados para sus hijos, lo que genera una brecha comunicativa que debilita la alianza familia-escuela indispensable para la inclusión sostenible. Es imperativo que las instituciones desarrollen estrategias de participación familiar que trasciendan la simple notificación de decisiones y promuevan la corresponsabilidad en el diseño curricular.

Respecto a la base pedagógica, los resultados evidencian que la mayoría de los docentes no ha asumido plenamente el currículo como herramienta de respuesta a la diversidad, y que la aplicación de ajustes razonables en las actividades y evaluaciones es limitada y poco sistemática. La formación docente continua emerge como una necesidad prioritaria, no como un complemento opcional, sino como condición estructural para el desarrollo de prácticas

pedagógicas verdaderamente inclusivas. La brecha entre el mandato normativo del Decreto 1421 de 2017 y las prácticas reales del aula constituye el reto más urgente de atender.

En cuanto a la base social, se concluye que la comunidad educativa aún no comprende de manera generalizada el currículo como un proyecto social garante del derecho a la educación de todos. La debilidad en las políticas institucionales inclusivas agrava este escenario, al no proporcionar un marco normativo interno que oriente y sostenga las prácticas inclusivas en el tiempo. Sin embargo, el predominio de la categoría Regular en la valoración de la diversidad como oportunidad de aprendizaje colectivo sugiere un posible punto de partida para procesos de mejora que puede ser aprovechado mediante procesos intencionales de construcción de cultura inclusiva.

En términos generales, el análisis comparativo consolidado confirma que ninguna de las tres dimensiones ha alcanzado niveles satisfactorios de desarrollo inclusivo, y que las brechas son transversales a todas ellas. La práctica curricular inclusiva exige una visión sistémica e integrada que articule de manera coherente las dimensiones familiar, pedagógica y social. Los esfuerzos aislados resultan insuficientes ante la complejidad de los retos que plantea la inclusión educativa. La construcción de un currículo verdaderamente inclusivo es, en última instancia, un proyecto colectivo, ético y político que compromete a toda la comunidad educativa en la garantía del derecho a aprender de todos y cada uno de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2019). *Mejorar las escuelas, desarrollando la inclusión*. Morata.

Blanco, R. (2014). *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down, organizado por la Fundación Iberoamericana Down21, Salamanca, España. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART14595/educacion_inclusiva_en_america_latina.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). OEI/FUHEM. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/guiaeducacioninclusiva.pdf>

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/11/pdf/g1626311.pdf>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia

- y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd Ed.). *Westview Press*.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- García-Cedillo, I., Romero, S., Motilla, K., & Zapata, A. (2013). Educación inclusiva en Iberoamérica. *DIFUSIÓN*. <https://doi.org/10.35537/10915/75504>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Pereira Pérez, Z., (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
<https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Sacristán, J. G. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículo. Morata.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-

42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100002>

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (7th Ed.). *Pearson*.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos, sin excepción. <https://doi.org/10.54675/BIND7781>

Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación Y Ciencia*, 24, e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>

Calero Guevara, F. M., Quijije Anchundia, P. J. ., & Guevara Cañizares, M. . (2025). Perspectivas y prácticas pedagógicas de inclusión en la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*. ISSN: 2600-6030, 8(16), 590–605. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i16.038>

La Revista utiliza códigos para identificar al Editor y al equipo de PARES REVISORES. Si tiene dudas o consultas, contacte a: contacto@cienciayreflexion.org

Código de Editor: 108
Código de Revisores: 1298