

Enseñanza, cultura y transformación curricular: debates para una educación inclusiva

Teaching, culture and curriculum transformation: debates for inclusive education

Montserrat Yuyunis Contreras Medina^{1*}  

¹ Universidad Arturo Prat, Chile

Autor de Correspondencia: Montserrat Yuyunis Contreras Medina 

Recibido: 06/09/2025 **Revisado:** 27/11/2025 **Aceptado:** 13/01/2026 **Publicado:** 22/03/2026



© 2026, los autores. Este artículo se distribuye bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0), que permite compartir, copiar, distribuir, adaptar y reproducir el contenido en cualquier medio o formato, incluso con fines comerciales, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, se indique si se realizaron cambios y las obras derivadas se distribuyan bajo la misma licencia.

Resumen

El estudio examina enseñanza, cultura y transformación curricular en educación inclusiva mediante métodos mixtos (bibliometría Scopus, $N = 92$; 4 casos en España y América Latina; 44 entrevistas). Identifica tres dimensiones (culturas, políticas y prácticas inclusivas) y barreras como concepciones homogeneizadoras (90.9 %) y resistencia cultural (84.1 %). Concluye que la transformación curricular inclusiva exige cambios sistémicos en las culturas educativas.

Palabras clave: enseñanza inclusiva; cultura escolar; transformación curricular; educación inclusiva.

Cómo citar:

Contreras Medina, M. Y. (2026). Enseñanza, cultura y transformación curricular: debates para una educación inclusiva. *Órbita*, 3(3).
<https://doi.org/10.59282/orbita.3.3.21>

Abstract

This study examines teaching, culture, and curriculum transformation in inclusive education through mixed methods (Scopus bibliometrics, $N = 92$; 4 cases in Spain and Latin America; 44 interviews). It identifies three dimensions (inclusive cultures, policies, and practices) and barriers such as homogenizing conceptions of teaching (90.9 %) and cultural resistance to change (84.1 %). It concludes that inclusive curriculum transformation requires systemic changes in educational cultures.

Keywords: inclusive teaching; school culture; curriculum transformation; inclusive education.

1 Introducción

La relación entre enseñanza, cultura y transformación curricular constituye uno de los debates más relevantes y complejos en el campo educativo contemporáneo, particularmente cuando se aborda desde la perspectiva de la educación inclusiva. La inclusión educativa ha trascendido su comprensión inicial centrada en estudiantes con discapacidad para abarcar un espectro más amplio de diversidades: culturales, lingüísticas, étnicas, socioeconómicas y de género. Como señala Escobar (2020), las reflexiones sobre la educación inclusiva enfrentan el desafío de ampliar la mirada y plantear estrategias que permitan a la escuela responder a las múltiples diferencias que emergen en el aula contemporánea. Este desafío adquiere particular relevancia cuando se considera que los sistemas educativos han sido históricamente diseñados bajo supuestos de homogeneidad que excluyen sistemáticamente a quienes no se ajustan a la norma dominante.

La cultura escolar, entendida como el conjunto de significados, valores, prácticas y relaciones que configuran la vida cotidiana de las instituciones educativas, constituye un factor decisivo en los procesos de inclusión o exclusión. González del Yerro (2021) sostiene que "los valores y creencias de los docentes determinan la concepción de la diversidad del alumnado y su inclusión en las aulas, determinando que la cultura escolar esté en el origen del éxito o fracaso de las prácticas inclusivas". Esta afirmación subraya que la transformación curricular hacia una educación inclusiva no puede reducirse a cambios técnicos en el diseño de planes de estudio o adaptaciones metodológicas, sino que implica una transformación profunda de las culturas institucionales que históricamente han normalizado la exclusión.

La discriminación múltiple que enfrentan estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados ha comenzado a ser abordada por investigaciones recientes que adoptan un enfoque interseccional. El estudio de Ozkara, Kilinc, Gokpinar, Uysal y Kutlu (2024) examina cómo docentes que trabajan en contextos de alta diversidad negocian los discursos de inclusión provenientes de políticas globales y locales. Los autores concluyen que "los docentes navegan entre discursos de igualdad, equidad y necesidades especiales, integrando en sus prácticas elementos de aproximaciones neoliberales, de justicia social y de derechos humanos, aunque con tensiones significativas". Este hallazgo revela que las políticas educativas, incluso cuando están formuladas en términos inclusivos, se traducen en prácticas complejas y a veces contradictorias en los niveles escolares.

La transformación curricular para la inclusión enfrenta también el desafío de abordar el racismo y otras formas de discriminación estructural que persisten en los sistemas educativos. Espejo-Villalobos y Gairín-Sallán (2025) destacan la escasez de experiencias que incorporen la perspectiva intercultural en el currículo formal y que aborden sistemáticamente la formación del profesorado para la inclusión de estudiantes migrantes. En su análisis de programas educativos para población migrante en Chile, las autoras documentan que "las acciones implementadas son individuales, asistencialistas y reactivas, no forman parte de una política de estado orientada hacia la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar". Este diagnóstico evidencia la brecha entre los discursos inclusivos y las prácticas institucionales efectivas.

En el contexto europeo, el estudio de Pozo Sánchez, Ferrer de Alba y Lozano Reina (2024) sobre las Comunidades de Aprendizaje en España demuestra que es posible construir prácticas inclusivas cuando existe compromiso institucional y participación comunitaria. Los autores concluyen que "la concepción que el profesorado posee sobre diversidad es determinante para la inclusión de todo el alumnado, que una formación basada en el modelo de Comunidades de Aprendizaje produce cambios en las actitudes del profesorado hacia la inclusión". Este hallazgo sugiere que la transformación curricular y cultural es posible cuando se articulan estrategias de formación situada, participación comunitaria y reconfiguración de las prácticas de enseñanza.

El presente estudio se propone analizar las relaciones entre enseñanza, cultura y transformación curricular en el marco de los debates contemporáneos sobre educación inclusiva. Las preguntas que guían esta investigación son: ¿cómo se conceptualizan las relaciones entre enseñanza, cultura y transformación curricular desde las perspectivas de educación inclusiva?, ¿cuáles son las barreras culturales y curriculares que obstaculizan la inclusión educativa?, ¿qué prácticas de enseñanza inclusiva emergen en contextos de diversidad?, y ¿cuáles son las condiciones institucionales que favorecen la transformación curricular hacia la inclusión?

2 Metodología

El presente estudio se enmarca en un paradigma de investigación de métodos mixtos, el cual, según Creswell y Creswell (2018), permite integrar aproximaciones cuantitativas y cualitativas para obtener una comprensión más completa del fenómeno investigado. Esta elección metodológica responde a la naturaleza compleja y multidimensional del objeto de estudio, que articula dimensiones culturales, curriculares, pedagógicas y políticas. El diseño adoptado corresponde a un diseño convergente paralelo, en el cual la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos se realizan de manera simultánea para posteriormente integrar los resultados en una interpretación unificada (Creswell & Plano Clark, 2017).

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por instituciones educativas que han implementado explícitamente enfoques de educación inclusiva en sus proyectos curriculares y culturales. Mediante muestreo intencional (Patton, 2015), se seleccionaron cuatro instituciones: una Comunidad de Aprendizaje en España, una escuela pública con alta diversidad migrante en Chile, una institución educativa con programa de inclusión de estudiantes con discapacidad en Colombia, y una escuela intercultural en México.

Los criterios de inclusión fueron: atender poblaciones diversas, haber desarrollado proyectos explícitos de educación inclusiva, contar con al menos dos años de experiencia en dicha implementación, y disponibilidad para participar en el estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos cuantitativos, se realizó un análisis bibliométrico en Scopus siguiendo los lineamientos de Zupic y Čater (2015). La estrategia de búsqueda incluyó los términos "inclusive education", "school culture", "curriculum transformation", "diversity teaching", "inclusive teaching practices", limitada al período 2015-2025. Se recuperaron inicialmente 178 documentos, de los cuales 92 cumplieron con los criterios de inclusión luego de un proceso de depuración por relevancia temática y calidad editorial. Los indicadores bibliométricos analizados incluyeron producción anual, países más productivos y co-ocurrencia de palabras clave.

Adicionalmente, se aplicó un cuestionario a 176 docentes, directivos y personal de apoyo de las cuatro instituciones, denominado *Cuestionario de Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas* (CCPPI), elaborado a partir de la revisión de la literatura y del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow. El instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos (n=7) con trayectoria en educación inclusiva, obteniendo una confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.92 para la escala total (George & Mallery, 2019). El cuestionario incluyó ítems sobre concepciones de diversidad, prácticas de enseñanza inclusiva, barreras percibidas y condiciones institucionales.

La recolección de datos cualitativos incluyó un estudio de casos múltiples (Yin, 2018) con análisis documental de 91 documentos institucionales (proyectos educativos, planes de inclusión, actas de reuniones, registros de adaptaciones curriculares). En segundo lugar, se realizaron 44 entrevistas semiestructuradas con actores educativos clave, distribuidas equitativamente entre las cuatro instituciones: directivos (n=12), docentes (n=20), coordinadores de inclusión (n=8) y representantes de familias (n=4). Las entrevistas siguieron un guion con preguntas sobre concepciones de inclusión, experiencias de enseñanza en aulas diversas, barreras culturales e institucionales, y estrategias de transformación curricular.

Procedimiento de análisis

El análisis de datos cuantitativos se realizó utilizando SPSS versión 27.0 y VOSviewer. Se emplearon estadísticos descriptivos, análisis factorial exploratorio y análisis de correlación. El análisis cualitativo se realizó con ATLAS.ti versión 23, siguiendo el enfoque de análisis temático de Braun y Clarke (2021).

3 Resultados

Dimensiones de la educación inclusiva

Tabla 1: Dimensiones de la educación inclusiva: culturas, políticas y prácticas

Dimensión	Definición	Indicadores	Evidencia cualitativa
Culturas inclusivas	Valores, creencias y actitudes que reconocen y valoran la diversidad	Concepciones positivas de diversidad; compromiso ético; clima respetuoso	“La diversidad no es un problema, es una riqueza. Pero eso no lo dice el discurso, tiene que vivirse cada día” (Docente 1, España)
Políticas inclusivas	Normativas, organización y estrategias institucionales	Proyecto educativo inclusivo; distribución equitativa de recursos; participación familiar	“No basta con tener un plan de inclusión en el papel. Tiene que haber apoyos reales, tiempos, espacios, formación” (Directivo 2, Chile)
Prácticas inclusivas	Estrategias de enseñanza, evaluación y acompañamiento	Diseño Universal para el Aprendizaje; evaluación diversificada; trabajo colaborativo	“Enseñar para todos no es enseñar lo mismo de la misma manera. Es tener muchas maneras de explicar, muchas maneras de evaluar” (Docente 3, Colombia)

Nota: Elaboración propia a partir de cuestionarios (n=176) y entrevistas (n=44).

Barreras para la educación inclusiva

Las principales barreras identificadas fueron: concepciones homogeneizadoras (90.9%), resistencia cultural al cambio (84.1%), formación inadecuada (79.5%), rigidez curricular (75.0%) y falta de recursos (68.2%).

Prácticas inclusivas emergentes

La colaboración docente (86.4%), el Diseño Universal para el Aprendizaje, la evaluación diversificada y la participación familiar (81.8%) fueron las prácticas más destacadas.

4 Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten avanzar en la comprensión de las relaciones entre enseñanza, cultura y transformación curricular desde la perspectiva de la educación inclusiva. A continuación, se discuten los resultados organizados en torno a cuatro ejes temáticos.

Las dimensiones culturales, políticas y prácticas como marco integrador

La identificación de tres dimensiones interrelacionadas culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas confirma y extiende los planteamientos teóricos de González del Yerro (2021), quien sostiene que la cultura escolar está en el origen del éxito o fracaso de las prácticas inclusivas. El presente estudio aporta evidencia empírica sobre las correlaciones significativas entre estas tres dimensiones ($r = 0,58$ a $0,62$, $p < ,01$), lo que sugiere que no es posible avanzar sosteniblemente en una dimensión sin las otras.

Este hallazgo dialoga con las reflexiones de Escobar (2020), quien plantea que la educación inclusiva enfrenta el desafío de ampliar la mirada hacia estrategias que permitan responder a las múltiples diferencias. La interdependencia documentada indica que las transformaciones curriculares y pedagógicas requieren cambios simultáneos en los planos valorativo (culturas), normativo (políticas) y práctico (enseñanza). Las instituciones que solo modifican sus discursos sin transformar sus prácticas, o que introducen adaptaciones individuales sin cuestionar las culturas subyacentes, tienden a perpetuar lógicas excluyentes.

Las barreras culturales como obstáculo principal

Las concepciones homogeneizadoras de la enseñanza constituyeron la barrera más frecuentemente identificada (90.9%), seguidas por la resistencia cultural al cambio (84.1%). Este resultado supera en magnitud a las barreras de recursos (68.2%), lo que desafía explicaciones reduccionistas que atribuyen las dificultades de la inclusión exclusivamente a limitaciones presupuestarias.

Este hallazgo coincide con lo documentado por Espejo-Villalobos y Gairín-Sallán (2025) en el contexto chileno, donde las autoras señalan que las acciones implementadas para la inclusión de estudiantes migrantes son "individuales, asistencialistas y reactivas". La resistencia cultural al cambio identificada en el presente estudio explica por qué incluso cuando existen recursos y normativas favorables, las prácticas inclusivas no logran institucionalizarse. Como señala Ozkara et al. (2024), los docentes navegan entre discursos de igualdad, equidad y necesidades especiales, integrando en sus prácticas elementos de aproximaciones diversas, aunque con tensiones significativas.

Las prácticas inclusivas efectivas y la superación del enfoque asistencialista

La colaboración docente (86.4%), el Diseño Universal para el Aprendizaje (84.1%) y la evaluación diversificada (81.8%) emergieron como las prácticas más valoradas por los participantes. Estas estrategias comparten un rasgo común: trascienden el enfoque asistencialista centrado en adaptaciones individuales para estudiantes etiquetados como "diferentes" adoptan una lógica de diseño universal que beneficia a todo el estudiantado.

Este hallazgo se alinea con los resultados de Pozo Sánchez, Ferrer de Alba y Lozano Reina (2024) en las Comunidades de Aprendizaje españolas, donde los autores concluyen que "la concepción que el profesorado posee sobre diversidad es determinante para la inclusión de todo el alumnado que una formación basada en el modelo de Comunidades de Aprendizaje produce cambios en las actitudes del profesorado hacia la inclusión". La participación familiar (81.8%) también se destaca como un factor clave, lo que sugiere que la inclusión no es responsabilidad exclusiva de la escuela sino que requiere alianzas con las familias y comunidades.

La brecha entre discursos y prácticas inclusivas

Se confirma la existencia de una brecha significativa entre los discursos inclusivos declarados en las políticas educativas y su implementación efectiva en las prácticas cotidianas. Este fenómeno, ya documentado por Espejo-Villalobos y Gairín-Sallán (2025), se replica en los cuatro contextos analizados, lo que sugiere un patrón estructural más que coyuntural.

Las entrevistas realizadas evidencian que, aunque existe un reconocimiento discursivo de la diversidad como valor expresado en frases como "la diversidad es una riqueza", las prácticas concretas siguen ancladas en lógicas homogeneizadoras. Esta disonancia entre discurso y práctica puede interpretarse a la luz de lo señalado por Ozkara et al. (2024): los docentes negocian entre múltiples discursos (neoliberales, de justicia social, de derechos humanos) sin lograr una integración coherente en sus prácticas cotidianas.

Condiciones para la transformación curricular hacia la inclusión

Los hallazgos permiten identificar condiciones que favorecen la transformación curricular. En primer lugar, la formación situada aquella que se desarrolla en los propios contextos escolares y aborda problemas reales parece más efectiva que los cursos genéricos descontextualizados. Las Comunidades de Aprendizaje analizadas por Pozo Sánchez et al. (2024) ejemplifican esta estrategia. En segundo lugar, el liderazgo comprometido con la inclusión resulta crucial para movilizar a la comunidad educativa y crear condiciones institucionales para la experimentación. En tercer lugar, la participación democrática de familias y comunidades emerge como un factor que diferencia a las instituciones con prácticas más avanzadas.

Estas condiciones coinciden con lo señalado por Escobar (2020) cuando plantea la necesidad de "ampliar la mirada" hacia estrategias integrales. La transformación curricular hacia la inclusión no es, por tanto, un proceso puramente técnico sino profundamente político y cultural.

5 Conclusiones

La educación inclusiva no puede reducirse a estrategias técnicas; implica transformar culturas escolares. Las tres dimensiones analizadas culturas, políticas y prácticas son interdependientes ($r = 0,58$ a $0,62$, $p < ,01$). Las principales barreras son predominantemente culturales (concepciones homogeneizadoras: 90.9%; resistencia al cambio: 84.1 %), no técnicas ni presupuestarias. Se requiere formación docente situada, liderazgo comprometido y participación democrática de las comunidades educativas. Futuras investigaciones deberían priorizar estudios longitudinales y la inclusión de las voces de estudiantes históricamente excluidos.

Agradecimientos

La autora no declara agradecimientos.

Contribución de autoría

Conceptualización: Monserrat Yuyunis Contreras Medina (líder).

Investigación: Monserrat Yuyunis Contreras Medina (líder).

Metodología: Monserrat Yuyunis Contreras Medina (líder).

Análisis formal: Monserrat Yuyunis Contreras Medina (líder).

Redacción del borrador original: Benjamín Rojas (líder).

Revisión y edición: Monserrat Yuyunis Contreras Medina (líder).
Supervisión: Monserrat Yuyunis Contreras Medina (líder).
Administración del proyecto: Monserrat Yuyunis Contreras Medina (líder).

Conflicto de intereses

No existen conflictos de interés.

Financiamiento

Sin financiamiento.

Referencias

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Escobar, G. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 112-121.
- Espejo-Villalobos, M., & Gairín-Sallán, J. (2025). Education and school inclusion of migrant students: A look at Chile. *Revista Fuentes*, 27(1), 46-59.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- González del Yerro, Á. (2021). La cultura escolar como elemento determinante en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(2), 52-69.
- Ozkara, B., Kilinc, A. C., Gokpinar, T., Uysal, F., & Kutlu, H. (2024). Understanding inclusive education through the lens of teachers: A case study from Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 224-241.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pozo Sánchez, S., Ferrer de Alba, A., & Lozano Reina, G. (2024). Teachers' conceptions about diversity and inclusive practices in Learning Communities. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 587-597.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.

Órbita: Revista de Estudios Interdisciplinarios
<https://orbita.reincisol.com/index.php/orbita>