

Participación Familiar en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Diversidad Funcional: Revisión Sistemática

Family Participation in the Inclusive Education of Students with Functional Diversity: Systematic Review

 María Gabriela Zambrano-Zambrano^{1*},  Dinora Alexandra Carpio-Vera¹

¹ Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador

Recibido: 10 de julio de 2026. **Aceptado:** 13 de septiembre de 2026. **Publicado en línea:** 17 de septiembre de 2026

*Autor de correspondencia: mzambranoz38@unemi.edu.ec

Resumen

Justificación: La participación familiar es fundamental de la educación inclusiva, ya que favorece la articulación de apoyos entre el hogar, la escuela y la comunidad, especialmente en contextos de discapacidad y necesidades educativas especiales. **Objetivo:** Analizar la evidencia disponible sobre las formas de participación familiar, las principales barreras que limitan su implicación, los resultados asociados y las estrategias orientadas a fortalecer la colaboración entre familias e instituciones educativas. **Metodología:** Se realizó una revisión sistematizada integrativa de un corpus documental cerrado, con criterios de elegibilidad y un proceso de selección adaptado a las directrices PRISMA 2020. De 40 archivos identificados inicialmente, se eliminaron 20 duplicados o redundantes; posteriormente, se evaluaron 20 publicaciones a texto completo y se incluyeron 17 fuentes: seis estudios empíricos, cuatro revisiones sistemáticas y siete trabajos teórico-documentales o de síntesis aplicada. **Resultados:** Los resultados evidenciaron que la participación familiar comprende desde la recepción de información y asistencia a reuniones hasta la toma compartida de decisiones, la planificación de apoyos y la colaboración interprofesional. Las principales barreras fueron la falta de tiempo, las limitaciones socioeconómicas, la comunicación unidireccional y las debilidades organizacionales. Se identificaron asociaciones favorables con el aprendizaje, la pertenencia y la continuidad de los apoyos. **Conclusión:** La participación familiar favorece la educación inclusiva, pero requiere superar barreras y avanzar hacia relaciones de corresponsabilidad entre familia y escuela.

Palabras clave: colaboración familia-escuela, discapacidad, educación inclusiva, necesidades educativas especiales.

Abstract

Justification: Family participation is an essential component of inclusive education, as it facilitates the coordination of support among the home, school, and community, particularly in contexts involving disability and special educational needs. **Objective:** To analyze the available evidence on forms of family participation, the main barriers limiting family involvement, associated outcomes, and strategies aimed at strengthening collaboration between families and educational institutions. **Methodology:** A systematized integrative review of a closed documentary corpus was conducted using eligibility criteria and a selection process adapted from the PRISMA 2020 guidelines. Of the 40 records initially identified, 20 duplicates or redundant records were removed. Subsequently, 20 full-text publications were assessed, and 17 sources were included: six empirical studies, four systematic reviews, and seven theoretical-documentary studies or applied syntheses. **Results:** The findings showed that family participation ranges from receiving information and attending meetings to shared decision-making, support planning, and interprofessional collaboration. The main barriers identified were lack of time, socioeconomic constraints, one-way communication, and organizational weaknesses. Positive associations were identified with learning, sense of belonging, and continuity of support. **Conclusion:** Family participation promotes inclusive education but requires overcoming barriers and advancing toward relationships of shared responsibility between families and schools.

Keywords: family-school collaboration, disability, inclusive education, special educational needs.

Cita: Zambrano-Zambrano, M. G. & Carpio-Vera, D. A. (2026). Participación Familiar en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Diversidad Funcional: Revisión Sistemática. *Erevna Research Reports*, 4(2), e2026051. <https://doi.org/10.70171/8qr7wx29>



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva exige más que la presencia física del estudiante en una institución ordinaria: supone identificar y remover barreras al aprendizaje y la participación, asegurar apoyos pertinentes y transformar las relaciones entre escuela, familia, comunidad y servicios de apoyo. En contextos latinoamericanos, esta transformación convive con limitaciones de recursos, formación profesional, accesibilidad y coordinación institucional. Por ello, la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales depende de la capacidad del sistema para articular apoyos sostenidos entre los distintos entornos en los que el estudiante aprende y participa.

La familia ocupa una posición singular en esa articulación. Aporta conocimiento cotidiano sobre necesidades, fortalezas, comunicación, respuestas conductuales, rutinas y apoyos, mientras que la escuela dispone de recursos pedagógicos y profesionales que pueden potenciar esa información. La relación es productiva cuando deja de ser un intercambio episódico y se convierte en una alianza con comunicación comprensible, responsabilidades explícitas y participación real en decisiones. López Jiménez (2015) sitúa la cooperación, la colaboración y la comunicación como condiciones centrales para mejorar el proceso educativo y la calidad de vida; Amaro-Agudo y Martínez-Heredia (2020), desde una perspectiva de justicia social, añaden que la participación familiar debe concebirse como una dimensión de garantía de derechos y no como una ayuda periférica.

La literatura incluida en el corpus muestra que la participación es multidimensional. Puede expresarse en asistencia a reuniones, acompañamiento de tareas, comunicación con docentes, seguimiento del progreso, participación en ajustes razonables, toma de decisiones, colaboración con equipos de apoyo y construcción de redes comunitarias. Los estudios empíricos sugieren, además, que las oportunidades de participación no se distribuyen de forma homogénea. Mantey (2020) observó en Ghana un involucramiento moderado asociado a condiciones socioeconómicas; Farias Cedeño (2023) describió una participación baja o irregular en educación preescolar; y Encalada Castillo y Guamán Armijos (2024) identificaron variabilidad condicionada por tiempo, información, recursos y factores culturales.

La evidencia reciente también desplaza el foco desde la mera presencia de madres, padres o cuidadores hacia formas sustantivas de corresponsabilidad. Villamar Rodríguez et al. (2025) hallaron que la participación era especialmente limitada en decisiones, apoyo pedagógico y acciones comunitarias. García-Melgar et al. (2022), mediante un estudio de codiseño, mostraron que la colaboración entre familias, docentes y profesionales aliados depende de mecanismos claros de comunicación, formas prácticas de trabajo conjunto, acceso a apoyos y una comprensión compartida de la inclusión. Banks et al. (2025) añaden que la participación significativa requiere confianza, accesibilidad, retroalimentación, reparto de poder y prácticas culturalmente responsivas.

Aunque existe convergencia conceptual, la base documental es metodológicamente heterogénea. Conviven estudios primarios cuantitativos, cualitativos y mixtos con revisiones sistemáticas, revisiones bibliográficas, análisis documentales y trabajos teóricos. Esta heterogeneidad impide tratar todos los hallazgos como si tuvieran el mismo peso inferencial y aumenta el riesgo de doble contabilización cuando una revisión secundaria sintetiza estudios que también podrían estar representados en otras fuentes. En consecuencia, una síntesis metodológicamente defendible debe diferenciar el tipo de evidencia, limitar las inferencias causales y privilegiar la identificación de patrones, mecanismos, barreras y estrategias.

El objetivo general fue analizar críticamente la evidencia del corpus sobre participación familiar en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, diversidad funcional o necesidades educativas especiales. Los objetivos específicos fueron: (a) identificar las formas de participación descritas; (b) sintetizar las barreras que limitan el involucramiento; (c) examinar los resultados educativos y socioemocionales asociados; y (d) reconocer estrategias institucionales y familiares orientadas a una inclusión sostenible.

METODOLOGÍA

De acuerdo con la tipología de Grant y Booth (2009), el estudio se definió como una revisión sistematizada integrativa. Esta denominación es deliberada: el trabajo incorpora pregunta explícita, criterios de elegibilidad, extracción estructurada, síntesis temática, valoración crítica y reporte transparente del proceso de selección, pero no parte de una búsqueda bibliográfica original, exhaustiva y reproducible ejecutada por el equipo autor en bases de datos ni de un cribado independiente por dos revisores. La fuente de evidencia fue un corpus documental cerrado, suministrado y actualizado de manera incremental. Por tanto, el manuscrito no presenta ecuaciones de búsqueda, bases de datos o fechas de consulta que no fueron efectivamente utilizadas.

PRISMA 2020 (Page et al., 2021) se utilizó como marco de transparencia para describir identificación, depuración, elegibilidad e inclusión, no como evidencia de cumplimiento del protocolo completo de una revisión sistemática convencional. La actualización más reciente del corpus corresponde al 11 de septiembre de 2026. No se realizó registro prospectivo del protocolo. Estas decisiones delimitan el alcance de las conclusiones y se reconocen explícitamente en la sección de limitaciones.

Pregunta de Revisión y Marco PCC

La pregunta de revisión fue: ¿qué evidencia reportan las publicaciones del corpus sobre las formas, barreras, efectos asociados y estrategias de participación familiar en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, diversidad funcional o necesidades educativas especiales? La elegibilidad se organizó mediante PCC: Población, estudiantes con discapacidad, diversidad funcional o necesidades educativas especiales y sus familias; Concepto, participación, involucramiento, colaboración, corresponsabilidad o alianza familia-escuela; Contexto, educación inclusiva en niveles escolares o educativos.

Criterios de Elegibilidad

Se incluyeron estudios empíricos cuantitativos, cualitativos o mixtos, revisiones sistemáticas o bibliográficas y trabajos teórico-documentales cuando la participación familiar constituía una dimensión sustantiva y aportaba información directamente útil para la pregunta. También se admitieron estudios de colaboración interprofesional cuando madres, padres o cuidadores formaban parte explícita del equipo de apoyo. Se excluyeron copias duplicadas o redundantes, trabajos centrados en inclusión o diversidad sin análisis sustantivo de participación familiar y documentos sin información suficiente para responder la pregunta. No se aplicó restricción por país; los textos incluidos fueron publicados entre 2015 y 2025, en español o inglés.

Fuente Documental y Proceso de Selección

El corpus previamente actualizado contenía 28 archivos y la última actualización incorporó 12 archivos adicionales. Once correspondían a publicaciones ya representadas y un archivo aportó una publicación nueva, Garcia-Melgar et al. (2022). En el conjunto acumulado de 40 archivos se identificaron 20 copias duplicadas o redundantes, por lo que 20 publicaciones únicas pasaron a evaluación a texto completo. Se excluyeron tres textos porque la participación familiar no constituía una dimensión sustantiva para la pregunta: Irrazabal-Bohórquez et al. (2023), Cecilia-López (2025) y Mejía Zapata (2019). La síntesis final integró 17 fuentes.

La depuración se verificó mediante coincidencia de título, autoría, DOI o identificador, año y contenido. Cuando dos archivos correspondían a la misma publicación, se contabilizó una sola unidad de análisis. El cribado y la elegibilidad fueron realizados por un único revisor; este procedimiento puede introducir sesgo de selección y se declara como limitación.

Tabla 1. Flujo de Selección Documental

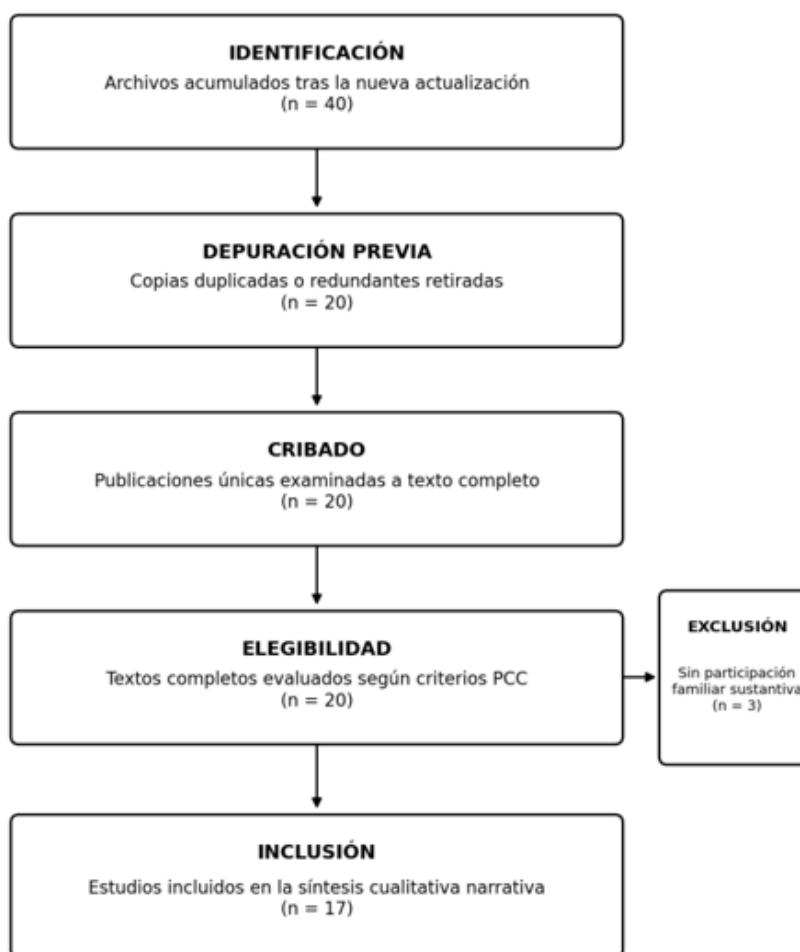
Etapas	Descripción	Cantidad
Identificación	Archivos acumulados tras la actualización	n = 40
Depuración	Copias duplicadas o redundantes retiradas	n = 20
Cribado	Publicaciones únicas examinadas	n = 20
Elegibilidad	Textos completos evaluados	n = 20
Exclusión	Textos sin participación familiar sustantiva	n = 3
Inclusión	Fuentes incluidas en la síntesis cualitativa	n = 17

Nota. Flujo adaptado a la lógica de PRISMA 2020 para un corpus documental cerrado; no representa los resultados de una búsqueda electrónica exhaustiva e independiente.

Extracción, Clasificación y Síntesis de Datos

Para cada fuente se extrajeron autoría, año, país o contexto, diseño, población o corpus, propósito, formas de participación familiar, barreras, estrategias, resultados, limitaciones y relación con la pregunta. La síntesis combinó un marco deductivo —formas de participación, barreras, efectos y estrategias— con subtemas emergentes, entre ellos clima inclusivo, confianza, respuesta cultural, reparto de poder, continuidad de apoyos y coordinación interprofesional.

Para evitar una falsa equivalencia entre diseños, las fuentes se clasificaron en tres niveles de función analítica: evidencia empírica primaria, revisiones sistemáticas secundarias y fuentes teórico-documentales o de síntesis aplicada. Los resultados de revisiones secundarias se emplearon para identificar convergencias, intervenciones y vacíos, pero no se trataron como observaciones independientes equivalentes a cada estudio primario. Los trabajos teóricos y documentales se usaron principalmente para interpretar mecanismos, marcos normativos y estrategias. La heterogeneidad del corpus justificó una síntesis narrativa y descartó el metaanálisis.

Figura 1. Diagrama de Flujo Documental Adaptado a PRISMA 2020

Nota. El diagrama documenta el corpus suministrado y sus actualizaciones. Las copias duplicadas o redundantes incluyen duplicados exactos y archivos adicionales de publicaciones ya contabilizadas.

RESULTADOS

Composición y Características de la Evidencia

Las 17 fuentes incluidas muestran una producción predominantemente reciente: 16 fueron publicadas entre 2020 y 2025 y una en 2015. Se identificaron seis estudios empíricos primarios, cuatro revisiones sistemáticas y siete trabajos teórico-documentales, revisiones bibliográficas o síntesis aplicadas. Los hallazgos directamente observacionales proceden de un subconjunto reducido de estudios primarios, mientras que una parte del corpus aporta marcos interpretativos o síntesis de literatura previa.

Geográficamente, la evidencia incluye Ecuador y otros contextos latinoamericanos, además de España, Ghana, Australia, Estados Unidos y revisiones internacionales. En los estudios primarios predominan diseños transversales, cualitativos, mixtos y de codiseño; por ello, la mayor parte de las relaciones observadas debe interpretarse como asociación, percepción o convergencia temática y no como demostración causal.

Tabla 2. Características y Función Analítica de las Fuentes Incluidas

Estudio	Contexto	Diseño	Muestra/corpus	Hallazgo relevante	Función en la síntesis
Guerrero et al. (2024)	Colombia	Reflexión / documental	Normativa y literatura	Barreras actitudinales, físicas, comunicativas y sociales; propone apoyo psicosocial, trabajo colaborativo y empoderamiento familiar.	Conceptual/contextual
Villamar Rodríguez et al. (2025)	Ecuador (Durán)	Cualitativo	Familias, docentes y personal administrativo	Baja participación en decisiones y acciones comunitarias; necesidad de comunicación, formación y corresponsabilidad.	Empírico primario
Cubas Castillo (2025)	Perú/Ecuador	Revisión sistemática	20 artículos	Familias y docentes aparecen como actores centrales; se reporta escasa participación en algunos contextos.	Secundario
Dioses Agurto y Limonchi Falen (2025)	América Latina	Revisión sistemática	38 fuentes	La débil participación comunitaria es un reto; la participación familiar activa se presenta como oportunidad.	Secundario
Mejía Quintana et al. (2024)	Ecuador/literatura regional	Análisis documental	Estudios recientes	Barreras socioeconómicas, culturales, lingüísticas y educativas; recomienda formación y comunicación.	Conceptual/contextual
Encalada Castillo y Guamán Armijos (2024)	Ecuador rural	Mixto correlacional transversal	11 estudiantes; familias y docente	La participación varía según tiempo, información, recursos y cultura; se asocia con mejores condiciones de inclusión.	Empírico primario
López Jiménez (2015)	España	Teórico-reflexivo	Literatura y normativa	Cooperación, colaboración y comunicación como bases de participación; inclusión de familias en decisiones y adaptaciones.	Conceptual/contextual
Guo y Keles (2025)	Internacional	Revisión sistemática	15 estudios; 16 intervenciones	Intervenciones con participación parental muestran efectos académicos favorables en dificultades específicas de aprendizaje.	Secundario

Estudio	Contexto	Diseño	Muestra/corpus	Hallazgo relevante	Función en la síntesis
Cansaya Valer y Franco Sánchez (2023)	Diversos contextos	Revisión bibliográfica	49 artículos	Destaca comunicación fluida, corresponsabilidad y formación de profesionales.	Conceptual/contextual
Amaro-Agudo y Martínez-Heredia (2020)	España	Ensayo/revisión	Búsqueda bibliográfica	Participación familiar vinculada con justicia social, confianza, equidad y competencia profesional.	Conceptual/contextual
Mantey (2020)	Ghana	Cuantitativo	166 participantes	Involucramiento moderado asociado con condiciones socioeconómicas y mejores resultados de aprendizaje.	Empírico primario
Farias Cedeño (2023)	Ecuador (Azogues)	Mixto descriptivo-explicativo	16 docentes y 5 padres	Participación baja e irregular; se propone un programa de integración familiar.	Empírico primario
Aguiar Aguiar et al. (2020)	Cuba	Documental/téorico	Literatura y experiencia	La relación familia-escuela-comunidad se plantea como eje de inclusión socioeducativa.	Conceptual/contextual
Sharma et al. (2022)	Australia	Cuantitativo; validación de escala	190 padres	La percepción familiar permite valorar el clima inclusivo en apoyo escolar, compromiso y amistades.	Empírico primario
García-Melgar et al. (2022)	Australia	Codiseño cualitativo	Docentes, asistentes, profesionales y padres	La colaboración depende de comunicación, formas prácticas de trabajo conjunto, apoyos y comprensión compartida.	Empírico primario
Musendo et al. (2023)	Internacional	Revisión sistemática	21 artículos de intervención	Resultados favorables, pero heterogeneidad elevada y riesgo de sesgo medio/alto; escasez de evidencia en países de ingresos bajos y medios.	Secundario
Banks et al. (2025)	Estados Unidos	Síntesis aplicada	Literatura y marco de participación culturalmente responsiva	Propone confianza, accesibilidad, reparto de poder, metas compartidas y reflexión sobre sesgos.	Conceptual/contextual

Nota. La columna “Función en la síntesis” distingue la evidencia empírica primaria de la evidencia secundaria y de las fuentes conceptuales, con el fin de evitar inferencias equivalentes entre diseños heterogéneos.

Formas de Participación Familiar

La participación puede representarse como un continuo de intensidad. En el nivel más básico se encuentran la recepción de información, la asistencia a reuniones y la respuesta a convocatorias. Mantey (2020) observó que las reuniones de asociaciones de padres y docentes eran una de las actividades más frecuentes, mientras que Farias Cedeño (2023) reportó asistencia irregular y supervisión desigual de tareas en el hogar. Estas formas son relevantes, pero describen principalmente presencia o cumplimiento de demandas institucionales.

En nivel intermedio está el acompañamiento de tareas, la comunicación con docentes, el seguimiento del progreso y la participación en actividades escolares. López Jiménez (2015) subraya que las familias necesitan información comprensible sobre progreso, dificultades y adaptaciones curriculares, así como canales para expresar su opinión. Encalada Castillo y Guamán Armijos (2024) muestran que estas prácticas están condicionadas por la disponibilidad de tiempo, conocimiento y recursos.

Las formas de mayor intensidad implican tomar parte en decisiones, planificar apoyos, revisar ajustes razonables, integrarse en equipos colaborativos y participar en redes o proyectos comunitarios. Villamar Rodríguez et al. (2025) evidencian que estas modalidades sustantivas son las menos desarrolladas. Garcia-Melgar et al. (2022) sitúan a las familias como integrantes de equipos junto con docentes y profesionales aliados, mientras que Banks et al. (2025) sostienen que la participación significativa requiere retroalimentación, confianza y reparto de poder. El patrón general indica, por tanto, una brecha entre presencia institucional y corresponsabilidad efectiva.

Barreras que Limitan la Participación

La barrera más consistente fue la disponibilidad de tiempo, vinculada con empleo, tareas domésticas y responsabilidades de cuidado. Mantey (2020), Farias Cedeño (2023) y Guerrero et al. (2024) coinciden en que estas exigencias reducen la posibilidad de participar en reuniones, acompañamiento o actividades escolares. La interpretación debe evitar atribuir automáticamente la baja presencia a falta de interés, pues se trata de restricciones de oportunidad.

Las condiciones socioeconómicas constituyen una segunda barrera transversal. En Ghana, Mantey (2020) reportó asociación entre nivel socioeconómico e involucramiento, y una proporción importante de familias indicó dificultades para responder a necesidades educativas. En términos prácticos, la precariedad económica puede afectar transporte, materiales, conectividad y disponibilidad horaria. Mejía Quintana et al. (2024) ubican estos factores entre los obstáculos principales para la participación efectiva.

Una tercera categoría es la comunicación insuficiente entre escuela y familia: canales unidireccionales, información tardía, lenguaje técnico poco accesible y escasos espacios de diálogo. Encalada Castillo y Guamán Armijos (2024) identifican la mejora de la comunicación como prioridad; Amaro-Agudo y Martínez-Heredia (2020) vinculan comunicación, confianza y respeto con la cooperación sostenible.

También aparecen barreras de conocimiento y autoeficacia familiar. Algunas familias expresan disposición para apoyar, pero carecen de orientación sobre estrategias pedagógicas, ajustes o procedimientos institucionales. Farias Cedeño (2023) describe desconocimiento de mecanismos de apoyo en el hogar, mientras que López Jiménez (2015) enfatiza la necesidad de asesoramiento y orientación para participar de manera informada.

Finalmente, se identifican barreras culturales, actitudinales e institucionales: estigma, prejuicios, diversidad lingüística poco reconocida, estructuras rígidas, formación profesional insuficiente, fragmentación entre servicios y ausencia de mecanismos estables de participación. Garcia-Melgar et al. (2022) añade que la claridad de roles, el acceso a diagnóstico y financiamiento y los mecanismos internos de comunicación condicionan la colaboración incluso cuando existe disposición de las familias.

Resultados Asociados a la Participación

La evidencia primaria disponible converge en asociaciones favorables entre participación familiar y mejores condiciones de aprendizaje, adaptación y clima escolar, aunque la mayoría de los diseños no permite establecer causalidad. Mantey (2020) relaciona el involucramiento parental con resultados de aprendizaje; Farias Cedeño (2023) reporta, desde la percepción docente, mejor desempeño cuando la familia participa con mayor continuidad; y Sharma et al. (2022) muestra que la voz parental permite valorar dimensiones del clima inclusivo como apoyo escolar, compromiso del estudiante y amistades.

Los efectos descritos trascienden el rendimiento académico. La participación favorece continuidad de apoyos entre hogar y aula, conocimiento más completo del estudiante, confianza, pertenencia y cooperación. López Jiménez (2015) vincula la colaboración con convivencia, expectativas de éxito e interacciones de aprendizaje; Villamar Rodríguez et al. (2025) la relaciona con cohesión y tejido social. Estos resultados deben entenderse como relaciones plausibles y convergentes, no como tamaños de efecto comparables.

Las revisiones de Guo y Keles (2025) y Musendo et al. (2023) aportan la evidencia más cercana a intervención. Ambas informan resultados favorables de intervenciones con participación parental; sin embargo, la heterogeneidad de duración, intensidad, medidas y contextos limita la generalización. Musendo et al. (2023) advierten además riesgo de sesgo medio o alto en buena parte de los estudios revisados. Por ello, la conclusión más defendible no es que toda participación produzca automáticamente mejores resultados, sino que las intervenciones estructuradas y apoyadas muestran señales positivas que requieren confirmación mediante diseños más rigurosos.

Estrategias para Fortalecer la Participación

Las estrategias se agruparon en seis líneas complementarias: (1) comunicación bidireccional, frecuente y accesible; (2) formación y acompañamiento a familias sobre apoyos, derechos, ajustes y estrategias de aprendizaje; (3) flexibilización de horarios, modalidades y canales; (4) institucionalización de la corresponsabilidad mediante comités, planes de apoyo, equipos colaborativos y seguimiento de acuerdos; (5) liderazgo institucional con recursos, formación profesional y coordinación intersectorial; y (6) prácticas culturalmente responsivas basadas en confianza, escucha, reconocimiento de saberes familiares y reparto de poder.

La literatura permite traducir estas líneas a procedimientos concretos. Guerrero et al. (2024) propone espacios de discusión y redes territoriales; Farias Cedeño (2023) plantea un programa de integración familiar; Garcia-Melgar et al. (2022) evidencia la necesidad de mecanismos claros de comunicación, formas prácticas de trabajo conjunto y comprensión compartida de la inclusión; y Banks et al. (2025) enfatiza metas compartidas, retroalimentación y reflexión sobre sesgos. El denominador común es que la participación no debería depender de contactos informales o de la iniciativa individual de un docente, sino de arreglos institucionales estables y evaluables.

Tabla 3. Síntesis temática de Barreras y Estrategias Prioritarias

Eje	Barreras recurrentes	Estrategias prioritarias	Fuentes convergentes
Comunicación y confianza	Información unidireccional, tardía o poco accesible	Canales bidireccionales; tutorías; retroalimentación; lenguaje accesible	Guerrero et al. (2024); Amaro-Agudo y Martínez-Heredia (2020); Encalada Castillo y Guamán Armijos (2024); Banks et al. (2025); Garcia-Melgar et al. (2022)
Tiempo y condiciones socioeconómicas	Trabajo, cuidados, costos, transporte y conectividad	Horarios flexibles; modalidades presenciales y remotas; coordinación territorial	Mantey (2020); Farias Cedeño (2023); Mejía Quintana et al. (2024)
Conocimiento y autoeficacia familiar	Desconocimiento de estrategias y procedimientos	Formación; guías prácticas; acompañamiento profesional	López Jiménez (2015); Farias Cedeño (2023); Guo y Keles (2025); Aguiar Aguiar et al. (2020)
Toma de decisiones	Participación reducida a reuniones o recepción de información	Comités; planes individualizados; voz familiar en ajustes y seguimiento	Guerrero et al. (2024); Villamar Rodríguez et al. (2025); Banks et al. (2025); Garcia-Melgar et al. (2022)
Cultura inclusiva y equidad	Estigma, prejuicios, sesgos y baja confianza	Sensibilización; liderazgo; enfoque de derechos; prácticas culturalmente responsivas	Dioses Agurto y Limonchi Falen (2025); Amaro-Agudo y Martínez-Heredia (2020); Sharma et al. (2022); Banks et al. (2025)
Coordinación interprofesional	Roles difusos; comunicación fragmentada; dependencia de apoyos externos	Equipos colaborativos; roles y metas compartidas; desarrollo profesional conjunto	Garcia-Melgar et al. (2022); Musendo et al. (2023)

DISCUSIÓN

El hallazgo central es que la participación familiar funciona como un mecanismo de coordinación de la inclusión, no como un complemento opcional. Cuando la información, las expectativas y los apoyos se comparten entre hogar, escuela y profesionales, aumenta la continuidad del acompañamiento; cuando la relación se limita a convocatorias o comunicaciones unidireccionales, la familia permanece en un rol periférico. Esta interpretación se repite en estudios primarios, revisiones y fuentes conceptuales, lo que refuerza su plausibilidad, aunque la heterogeneidad del corpus impide cuantificar un efecto global.

Un segundo hallazgo es la diferencia entre presencia y participación. Asistir a reuniones o responder a mensajes representa involucramiento, pero no necesariamente corresponsabilidad. Villamar Rodríguez et al. (2025) y Mantey (2020) muestran que las formas más convencionales de presencia son más frecuentes que la intervención en decisiones, planificación o acciones comunitarias. Para la práctica, esta distinción es crucial: una escuela puede reportar alta asistencia familiar y, al mismo tiempo, mantener escaso reparto de poder o baja incidencia de las familias en los apoyos educativos.

La síntesis también desaconseja responsabilizar a las familias por una participación limitada sin examinar barreras estructurales. Tiempo, empleo, pobreza, transporte, conectividad, cargas de

cuidado, estigma y rigidez institucional interactúan entre sí. Una menor presencia física puede reflejar restricciones de acceso y no desinterés. Desde esta perspectiva, la accesibilidad de la participación familiar debería evaluarse con la misma lógica con que la educación inclusiva examina las barreras al aprendizaje y a la participación del estudiante.

Los hallazgos respaldan un enfoque ecológico y de derechos. En una lógica ecológica, los resultados educativos dependen de la coherencia entre sistemas interdependientes; en una lógica de derechos, la familia necesita información comprensible y oportunidades reales de incidencia. Esto no significa transferir a la familia responsabilidades que corresponden al sistema educativo. La corresponsabilidad implica distribuir tareas de manera explícita, reconocer el conocimiento experiencial familiar y mantener la obligación institucional de proporcionar apoyos, recursos y ajustes.

La evidencia de intervención sintetizada por Guo y Keles (2025) y Musendo et al. (2023) sugiere que la participación es más prometedora cuando está estructurada. “Involucrar a la familia” es una categoría demasiado amplia si no se especifica qué acciones se esperan, qué apoyos se ofrecen, durante cuánto tiempo, con qué intensidad y cómo se evalúan los resultados. Esta precisión puede explicar parte de la variabilidad encontrada en la literatura y constituye una exigencia para futuros estudios de intervención.

Implicaciones para la Práctica y la Gestión Educativa

Para las instituciones educativas, la principal implicación es pasar de acciones eventuales a un sistema de participación. Ese sistema debería incluir diagnóstico de barreras familiares, protocolos de comunicación accesible, horarios y canales flexibles, orientación periódica, espacios formales de decisión, equipos colaborativos con responsabilidades explícitas, seguimiento de acuerdos y evaluación de resultados. La tecnología puede ampliar la participación remota, pero no debe convertirse en una nueva barrera para familias con conectividad o alfabetización digital limitadas; por ello, conviene mantener opciones multimodales.

Para docentes y equipos de apoyo, la revisión subraya competencias relacionales además de didácticas: escucha activa, traducción de lenguaje técnico, negociación de objetivos, reconocimiento del saber familiar, coordinación interprofesional y retroalimentación. Banks et al. (2025) añade la necesidad de revisar sesgos culturales y construir confianza antes de esperar una participación sostenida. Sharma et al. (2022) muestra que la percepción parental puede utilizarse de forma sistemática como indicador del clima inclusivo y como insumo para planes de mejora.

CONCLUSIÓN

La participación familiar emerge en el corpus analizado como una dimensión estructural de la educación inclusiva, debido a su contribución en el acompañamiento educativo y en la construcción de relaciones colaborativas entre la familia y la institución escolar (Culque Nuñez et al., 2025; Nogales Chica et al., 2020). Las formas de participación más frecuentes son la comunicación, la asistencia a reuniones y el acompañamiento cotidiano; mientras que la toma compartida de decisiones, la planificación de apoyos y la colaboración interprofesional aparecen menos consolidadas. Esta situación evidencia que la participación familiar continúa desarrollándose, en determinados contextos, desde modelos principalmente informativos o asistenciales hacia formas de corresponsabilidad más amplias (Encalada Castillo & Guamán Armijos, 2024).

Las principales barreras identificadas no dependen únicamente de la motivación de las familias, sino que están relacionadas con factores estructurales y contextuales, entre ellos la disponibilidad de tiempo, las condiciones laborales y socioeconómicas, el acceso insuficiente a información, las diferencias culturales y lingüísticas, así como determinadas debilidades organizacionales de las instituciones educativas (Encalada Castillo & Guamán Armijos, 2024; Mejía Quintana et al., 2024). Por ello, promover una participación efectiva requiere superar enfoques que atribuyen exclusivamente a las familias la responsabilidad de involucrarse en los procesos educativos.

La evidencia disponible sugiere que una participación familiar más estructurada, accesible y sostenida se relaciona con una mayor continuidad de los apoyos, mejores condiciones para el aprendizaje, fortalecimiento de la confianza entre los actores educativos y construcción de entornos escolares más inclusivos (Culque Nuñez et al., 2025; Nogales Chica et al., 2020). No obstante, debido a las características metodológicas de los estudios incluidos en el corpus, la capacidad para establecer relaciones causales es limitada, por lo que estos resultados deben interpretarse con prudencia.

En este sentido, las recomendaciones más consistentes apuntan a institucionalizar mecanismos de comunicación bidireccional, fortalecer la formación y el acompañamiento a las familias, establecer estrategias de participación flexibles, promover su intervención en la toma de decisiones y consolidar equipos de trabajo colaborativo entre familias, docentes y otros profesionales (Encalada Castillo & Guamán Armijos, 2024; Mejía Quintana et al., 2024). Asimismo, el liderazgo institucional y el desarrollo de prácticas culturalmente pertinentes resultan fundamentales para garantizar una participación equitativa y significativa.

En términos de política y gestión educativa, el desafío consiste en transformar la relación familia-escuela desde un modelo de asistencia ocasional hacia una alianza basada en la corresponsabilidad, que reconozca a la familia como fuente de conocimiento y agente de participación y decisión dentro del proceso educativo, sin trasladar a ella responsabilidades que corresponden al sistema educativo. Esta perspectiva permite avanzar hacia una educación inclusiva que reconozca la diversidad, favorezca la participación y fortalezca la colaboración entre los diferentes actores de la comunidad educativa (Nogales Chica et al., 2020; Culque Nuñez et al., 2025).

Contribuciones

Zambrano-Zambrano, M. G. & Carpio-Vera, D. A.: Diseño de la investigación, administración del proyecto, análisis e interpretación formal de datos, redacción manuscrito y revisión final del manuscrito. Toma de datos, revisión de la bibliografía y redacción manuscrito. Hemos leído y aprobado la versión final del manuscrito, así mismo estamos de acuerdo con la responsabilidad de todos los aspectos del trabajo presentado.

Conflicto de Interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés en relación con el trabajo presentado en este informe.

Uso de Inteligencia Artificial

No se usaron tecnologías de IA o asistidas por IA para el desarrollo de este trabajo.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar Aguiar, G., Demothenes Sterling, Y., & Campos Valdés, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120–133.
- Amaro-Agudo, A., & Martínez-Heredia, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 32–43. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.3>
- Banks, J., Kea, C., & Coleman, M. R. (2025). Making meaningful connections: Facilitating schoolwide family engagement with culturally diverse families. *Teaching Exceptional Children*, 57(3), 186–194. <https://doi.org/10.1177/00400599231182048>
- Cansaya Valer, Y., & Franco Sánchez, M. K. (2023). Participación de la familia en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 186–199. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506>
- Cecilia-López, M. (2025). Inclusión y equidad en la educación superior ecuatoriana: desafíos para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación*, 7(14). <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.389>
- Cubas Castillo, N. (2025). Dimensiones de inclusión educativa en colegios de Perú y Ecuador: una revisión sistemática. *Revista InveCom*.
- Dioses Agurto, Y. P., & Limonchi Falen, E. W. (2025). Educación inclusiva en América Latina: retos y oportunidades para la creación de entornos inclusivos. *Simón Rodríguez. Revista de Educación*, 5(10), 581–596. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.85>
- Encalada Castillo, H. A., & Guamán Armijos, J. A. (2024). Participación familiar en el proceso de inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8447–8466. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15545
- Farias Cedeño, J. E. (2023). Participación de la familia en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en edad de preescolar. *Reincisol*, 2(3), 133–152. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V2\(3\)133-152](https://doi.org/10.59282/reincisol.V2(3)133-152)
- García-Melgar, A., Hyett, N., Bagley, K., McKinstry, C., Spong, J., & Iacono, T. (2022). Collaborative team approaches to supporting inclusion of children with disability in mainstream schools: A co-design study. *Research in Developmental Disabilities*, 126, 104233. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104233>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guerrero, Y., Rojas Romero, C. J., & Quintanilla, L. V. (2024). Participación de las familias en la educación de estudiantes con discapacidad: desafíos y oportunidades para la inclusión y la equidad. *Revista Ocupación Humana*, 24(1), 96–109. <https://doi.org/10.25214/25907816.1673>
- Guo, L., & Keles, S. (2025). A systematic review of studies with parent-involved interventions for children with specific learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 40(4), 755–772. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421112>

- Irrazabal-Bohórquez, A. T., Esteves-Fajardo, Z. I., Chenet-Zuta, M. E., & Melgar-Ojeda, K. A. (2023). Educación inclusiva desde la episteme ecuatoriana. *Episteme Koinonia*, 6(11). <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i11.2300>
- López Jiménez, J. (2015). Familia, escuela y diversidad funcional. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 71–80.
- Mantey, E. E. (2020). Parental involvement: A response to children with disability's education. *African Research Review*, 14(1), 27–39. <https://doi.org/10.4314/afrr.v14i1.3>
- Mejía Quintana, G. S., Caicedo Peralta, R. L., Quintana Jaramillo, A. C., Mora Sellán, J. K., & Sánchez Villacis, M. M. (2024). Desafíos y barreras para una participación efectiva de la familia en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 2865–2878. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12535
- Mejía Zapata, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en instituciones de educación superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151–164.
- Musendo, D. J., Scherer, N., Jepkosgei, J., Maweu, L., Mupiwa, A., Hara, O., Polack, S., & Patel, D. (2023). A systematic review of interventions promoting parental involvement in the education of school-aged children with disabilities. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47, 123–139. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.11>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Sharma, U., Woodcock, S., May, F., & Subban, P. (2022). Examining parental perception of inclusive education climate. *Frontiers in Education*, 7, 907742. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.907742>
- Villamar Rodríguez, E., Velásquez Zambrano, M., & Culque Nuñez, C. A. (2025). La participación de las familias en los procesos de inclusión educativa y su incidencia en el fortalecimiento del tejido social en contextos vulnerables. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(5), 1126–1141. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4661>