

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y  
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

## **Análisis comparativo de la inclusión en dos Instituciones públicas de educación preescolar en la ciudad de Celaya Guanajuato**

Comparative analysis of inclusion in two public preschools in  
the city of Celaya, Guanajuato

**Humberto Bucheli García**

umbucheli@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-5964-7233>

Universidad del Centro del Bajío

Celaya, Gto. – México

**Ma. Alma Eudelia Aguilar Gasca**

alma.aguilar@uniceba.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6784-6751>

Universidad del Centro del Bajío

Celaya, Gto. – México

**Karina Salía Rico Navarro**

karina.rico@uniceba.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-4060-258X>

Universidad del Centro del Bajío

Celaya, Gto. – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4048>

**Artículo recibido:** 27 de mayo de 2025

**Aceptado para publicación:** 19 de junio de 2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

  
**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4048>

## Análisis comparativo de la inclusión en dos Instituciones públicas de educación preescolar en la ciudad de Celaya Guanajuato

Comparative analysis of inclusion in two public preschools in the city of Celaya, Guanajuato

**Humberto Bucheli García**

umbucheli@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-5964-7233>

Universidad del Centro del Bajío

Celaya, Gto. – México

**Ma. Alma Eudelia Aguilar Gasca**

alma.aguilar@uniceba.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6784-6751>

Universidad del Centro del Bajío

Celaya, Gto. – México

**Karina Salia Rico Navarro**

karina.rico@uniceba.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-4060-258X>

Universidad del Centro del Bajío

Celaya, Gto. – México

Artículo recibido: 27 de mayo de 2025. Aceptado para publicación: 19 de junio de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen


Este estudio se propuso evaluar el nivel de inclusión educativa percibido en dos preescolares públicos de Celaya, Gto. Es importante señalar que, en algunos contextos laborales, la cultura de inclusión no siempre se privilegia, lo que puede generar una brecha entre las políticas y la realidad, impactando directamente en la adaptación curricular y la participación de todos. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, descriptivo y transversal. Para ello, se aplicaron cuestionarios del "Índice para la Inclusión" a docentes, directivos y padres de familia de ambas instituciones, seleccionados mediante un muestreo probabilístico. Los resultados revelaron que el personal docente y directivo percibe un alto nivel de inclusión (70-80% de acuerdo) en las dimensiones de "Creando culturas inclusivas" y "Estableciendo políticas inclusivas". Esto sugiere que, a nivel de principios y marcos organizacionales, hay un fuerte compromiso con la inclusión. Sin embargo, al examinar las "prácticas inclusivas", se encontró una disparidad significativa: mientras que un 80% del personal percibe una buena "orquestración del aprendizaje", solo un 60% considera que se está "construyendo un currículum para todos". Esto revela un desafío crítico en la adaptación y flexibilidad curricular, un área fundamental para que todos los estudiantes accedan a aprendizajes significativos. Contrastantemente, la percepción de los padres de familia fue notablemente más baja (50% en la Escuela Octavio Paz y 55% en la Escuela Rosa Martínez) en comparación con el personal. No se hallaron diferencias significativas en la percepción de los padres entre las escuelas ni por tipo de padre. Estas conclusiones resaltan la urgencia de fortalecer la comunicación con las familias y de concentrar los esfuerzos en el diseño de un currículum verdaderamente inclusivo. Solo así se podrá asegurar la plena participación y el logro académico de todos los estudiantes

*Palabras clave:* barreras para el aprendizaje y la participación, educación, equidad, inclusión

## Abstract

This study aimed to assess the perceived level of inclusive education in two public preschools in Celaya, Gto. It's important to note that, in some work environments, a culture of inclusion isn't always prioritized. This can create a gap between policies and reality, directly impacting curriculum adaptation and the participation of all. A quantitative approach was adopted, utilizing a non-experimental, descriptive, and cross-sectional design. Questionnaires derived from the "Index for Inclusion" were administered to teachers, administrators, and parents from both schools, selected through probabilistic sampling. The results revealed that teaching and administrative staff perceive a high level of inclusion (70-80% agreement) across the "Creating Inclusive Cultures" and "Establishing Inclusive Policies" dimensions. This suggests a strong commitment to inclusion at the level of principles and organizational frameworks. However, when examining "Developing Inclusive Practices," a significant disparity was found: while 80% of staff perceived effective "orchestration of learning," only 60% agreed on "constructing a curriculum for all." This highlights a critical challenge in curriculum adaptation and flexibility, a fundamental area for ensuring all students access meaningful learning. In contrast, parents' perception was notably lower (50% at Octavio Paz School and 55% at Rosa Martínez School) compared to staff. No significant differences were found in parental perception of inclusion between the schools or by type of parent. These conclusions underscore the urgent need to strengthen communication with families and to concentrate efforts on designing a truly inclusive curriculum. This is essential to ensure the full participation and academic achievement of all students

*Keywords:* barriers to learning and participation, education, equity, inclusion

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Bucheli García, H., Aguilar Gasca, M. A. E., & Rico Navarro, K. S. (2025). Análisis comparativo de la inclusión en dos Instituciones públicas de educación preescolar en la ciudad de Celaya Guanajuato. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (3), 1419 – 1443. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4048>

## INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa ha emergido en las últimas décadas como un pilar fundamental en la configuración de sistemas educativos equitativos y justos, una perspectiva promovida consistentemente por organismos internacionales como la (UNESCO, 2020). Esta postura reconoció la imperativa necesidad de trascender los modelos de integración para avanzar hacia paradigmas donde la diversidad de los estudiantes no solo fuera aceptada, sino activamente valorada y celebrada como un enriquecimiento inherente al proceso de aprendizaje. Este cambio de enfoque ha implicado un compromiso profundo con la eliminación de barreras –sean estas actitudinales, pedagógicas o estructurales– que históricamente impidieron la plena participación y el desarrollo de todos los alumnos. En América Latina, y en específico en México, las leyes y los programas del gobierno muestran cierto apoyo a la inclusión. La postura que asume el gobierno con respecto a la inclusión ha propiciado a que se busque crear escuelas donde se tomen en cuenta las necesidades particulares de cada niño, sobre todo en los primeros años de su educación, como el preescolar Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017).

Este estudio se enfocó en entender cómo se percibe la inclusión en dos jardines de niños públicos de Celaya, Guanajuato. Se eligen estos dos instituciones porque eran diferentes y así poder verificar cómo se aplica la inclusión en distintas situaciones. Uno de los centros fue el Jardín de Niños “Rosa María Martínez Ríos” (C.C.T. 11DJN0421V), adscrito a la zona 90, Sector 3 de Educación Regular. Al momento del estudio, esta institución albergaba una población de 141 alumnos, quienes estaban distribuidos en 6 grupos. Su ubicación correspondía a Abedul 100, en la colonia “Los Girasoles” (C.P. 38020). Un aspecto distintivo y central para esta investigación fue la presencia del servicio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER 65), que pertenecía a la zona 10 de Educación Especial, proveyendo un soporte especializado para la atención a la diversidad.

En contraparte, el segundo centro educativo analizado fue el Jardín de Niños “Octavio Paz” (C.C.T. 11DJN4137Z), enmarcado en la Zona escolar 6, Sector 23 de Educación Regular. Esta escuela *presentaba* una población estudiantil considerablemente mayor, con 292 alumnos distribuidos en 9 grupos, y se localizaba en Garambullo 101, Fraccionamiento Los Naranjos (C.P. 38000). A diferencia del Jardín de Niños “Rosa María Martínez Ríos”, esta institución no contaba con un servicio USAER in situ, lo que permitió explorar las implicaciones de la ausencia de este tipo de apoyo especializado en la implementación de la inclusión. Ambas instituciones, al estar ubicadas en la misma ciudad de Celaya, brindaron un terreno fértil para un análisis comparativo detallado.

Lo importante de este estudio fue que ayudó a entender cómo funciona la inclusión en dos instituciones públicas de un lugar en particular. Al comparar dos escuelas que tenían diferentes apoyos (una con ayuda especial y otra sin ella), se esperó encontrar qué hace más fácil o difícil al tener escuelas donde todos los niños participen y aprendan juntos. Los hallazgos pueden aportar información valiosa para la toma de decisiones en políticas educativas locales y regionales, así como para el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan una educación de calidad y equitativa para todos los niños y niñas, sentando las bases para futuras intervenciones y estudios en el campo de la educación inclusiva.

En el trabajo de investigación plantea como objetivo general “Analizar el nivel de inclusión que manejan dos preescolares en la ciudad de Celaya, Guanajuato”. Se parte la investigación atendiendo el problema inicial planteado en el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es la percepción de los docentes y directivos con relación a la inclusión educativa que se verifica en dos instituciones educativas de nivel preescolar en la ciudad de Celaya, Gto? De manera más específica, la investigación buscó responder a las siguientes preguntas secundarias: 1) ¿Cómo se asocian las percepciones del personal docente y directivo sobre la inclusión en las instituciones de preescolares federales de Celaya, Guanajuato?

Con relación a la hipótesis se planteó con el siguiente enunciado, existe una percepción significativa entre docente, directivos y padres de familia, con relación a la inclusión educativa en los dos jardines de niños federales ubicados en Celaya, Gto. Con estos elementos sustanciales se procedió a realizar el estudio.

### METODOLOGÍA

El estudio titulado “Análisis comparativo de la inclusión en dos Instituciones públicas de educación preescolar en la ciudad de Celaya Gto.” se llevó a cabo con el diseño de investigación expuesto en el siguiente diagrama.

**Figura 1**

*Diseño de la investigación*

**Fuente:** Diseño de la investigación, elaboración propia, con base en (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 2014).

Este estudio usó un método cuantitativo porque el objetivo principal fue obtener números para medir y analizar estadísticamente lo relacionado con la inclusión educativa. El tipo de investigación fue no



experimental, lo que significa que no se cambiaron las cosas a propósito, sino que se observaron tal como eran para analizarlas después. En concreto, se usó un diseño descriptivo que permitió describir lo relacionado con la inclusión en los jardines de niños elegidos y, al mismo tiempo, encontrar posibles conexiones entre esas cosas sin decir que una causaba la otra (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Adicionalmente, el estudio tendrá un carácter transversal, ya que la recolección de datos se realizará en un único momento, proporcionando una instantánea de la situación en el periodo de observación. Este tipo de enfoque y diseño es idóneo para estudios que buscan describir fenómenos, identificar patrones y explorar asociaciones entre variables en un momento dado, sin intervención directa del investigador (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología, 2014).

La población se conforma con el personal docente y directivo de dos escuelas públicas, así como los padres de los niños y niñas que acuden a ambas instituciones, información que se comparte en la siguiente tabla 1.

Tabla 1

Población de jardines de niños

Jardín de Niños	Directivo y Docentes	Grupos			Total, alumnos	Padres de familia
		1°	2°	3°		
Octavio Paz	10	0	5	4	292	204
Rosa María Martínez Ríos	6	1	2	2	143	99

**Fuente:** elaboración propia, a partir de la matrícula del ciclo escolar 2023-2024. (Se tomó en consideración, sólo un padre o madre de familia).

La selección de la muestra de participantes fue de tipo probabilístico, lo que asegurará la representatividad y la posibilidad de inferir los resultados a la población de estudio. Los muestreos probabilísticos son esenciales en la investigación cuantitativa cuando se busca que los resultados de la muestra sean generalizables a la población de la cual fue extraída, ya que garantizan que todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser seleccionados, cabe señalar que el tipo de muestreo fue estratificado, dadas las características de la muestra, (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Para realizar el cálculo del tamaño de la muestra de los padres de familia se utilizó la fórmula para población conocida, expuesta en (Levin & Rubin, 2004), la cual se muestra en la imagen:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

N= tamaño de población, en el caso del estudio son 303 padres de familia.

Z= valor asociado al nivel de confianza, que en el estudio fue del 95% (z= 1.96)<sup>1</sup>, al elevar al cuadrado se obtiene 3.84

p= 0.5 y q= 0.5, los cuales son probabilidad de ocurrencia.

e = error estimado, para la investigación fu de 0.05, al elevar al cuadrado se obtiene 0.0025

Al sustituir valores en la formula  $\frac{303*3.84*0.5*0.5}{(0.0025*302)+(3.84*0.5*0.5)} = \frac{290.88}{1.715} = 169.09$  padres de familia. Se redondea a 170 padres de familia para incluir en la muestra.

Utilizando un nivel de confianza del 95%, y un error del 5%, con cual se obtuvo un tamaño de muestra de 170 padres de familia, para verificar a quienes se les comparte el cuestionario, se usó un muestreo estratificado dado que la población de manera natural está dividida en dos escuelas. Entonces, los cálculos fueron tabla 2:

<sup>1</sup> El dato se obtuvo de la tabla de los valores de probabilidad de la distribución normal, del libro de (Levin & Rubin, 2004).

**Tabla 2**

*Tamaño de muestra*

<b>z</b>	<b>Población de padres de familia</b>	<b>Fración de padres de familia con relación al total de la población</b>	<b>Número de padres a los que se compartió el cuestionario</b>	<b>Cuestionarios recuperados e incluidos en el proceso de datos</b>
Octavio Paz	204	67%	114	90
Rosa María Martínez Ríos	99	33%	56	24
<b>Total</b>	303		170	114

**Fuente:** elaboración propia, a partir de la matrícula del ciclo escolar 2023-2024. (Se tomó en consideración, solo un padre o madre de familia).

Posteriormente con la base de datos de los padres de familia de cada escuela, se procedió a realizar un muestreo aleatorio simple para determinar a quienes de los padres de familia de cada escuela se le solicitaría responder el cuestionario.

Con relación a los docentes y directivos, el 100% de ellos respondieron al cuestionario asignado para este propósito.

#### **Los instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección de datos en el presente estudio, se utilizaron instrumentos derivados de la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP), específicamente de su documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Estos instrumentos se fundamentan en el "Index para la Inclusión" (Index for Inclusion), desarrollado originalmente por (Booth & Ainscow, 2002). Se aplicarán dos tipos de cuestionarios estructurados: uno dirigido a docentes y directivos de las instituciones preescolares al cual se le denominó, Cuestionario 1, y otro diseñado para padres de familia, permitiendo así recabar información multifuente sobre las dimensiones de la inclusión educativa, al cual se denominó cuestionario 2.

El cuestionario 1: está diseñado para evaluar tres dimensiones:

**Dimensión A:** creando culturas inclusivas, la cual se dispone en dos categorías construyendo comunidad y estableciendo valores inclusivos.

**Dimensión B:** Estableciendo Políticas inclusivas, misma que se dispone en dos categorías Desarrollando un centro escolar para todos y Organizando el apoyo a la diversidad.

**Dimensión C:** Desarrollando Prácticas inclusivas, organizadas en dos categorías, Construyendo un currículum para todos y Orquestando el aprendizaje.

El cuestionario 2 denominado, EL CENTRO ESCOLAR DE MI HIJO, consta de 56 ítems, con los cuales se valora la percepción de los padres de familia acerca de las acciones de inclusión que se manifiestan en los plateles educativos. Ambos cuestionarios utilizan los criterios de valoración.

## DESARROLLO

### Antecedentes

Para comprender de mejor manera en que consiste la inclusión en la educación, se buscó información en libros y estudios importantes. Leer estas fuentes ayudó a tener una idea más completa del tema, se logró analizar la inclusión de diferentes maneras y encontrar nuevas ideas sobre cómo entenderla (UNESCO, 2009).

### Literatura extranjera del tema

Para empezar a entender las ideas principales con relación a la inclusión, se revisó cómo se ha abordado la inclusión educativa en otros países durante los últimos años, con base en lo que han escrito varios autores. En especial, se tomó en consideración lo que dice el Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (2013), un experto de Chile, en su importante artículo sobre la inclusión y la exclusión en la educación. El Dr. Echeita, subrayó la crítica realidad de millones de niños inmersos en contextos de pobreza y marginación. Echeita apuntó que, incluso si estos niños logran asistir a una escuela, esta suele ser igualmente pobre en recursos, con un profesorado con formación y remuneración deficientes, lo que les proporciona una enseñanza precaria, escasa y de baja calidad. Esta situación dificulta de forma sustancial un nivel de "educabilidad" aceptable (Echeita, 2013). En consonancia con esta problemática, y refiriéndose a (Bonal & Tarabini, 2012), destaca la paradoja de que, si bien la educación es cada vez más indispensable para la inclusión laboral y social, al mismo tiempo resulta claramente insuficiente en estos escenarios.

Según (Echeita & Duk Homad, 2008), la preocupación en materia educativa surgió en Iberoamérica como consecuencia directa de los persistentes y elevados niveles de exclusión y desigualdad educativa que caracterizan a la mayoría de los sistemas educativos de la región. Esto ocurrió a pesar de los significativos esfuerzos invertidos en el incremento de la calidad y equidad de la educación, objetivos primordiales de las reformas educativas impulsadas en la zona.

Una integración educativa que solo observa la superficie ocurre cuando las acciones en la escuela se limitan a simplemente hacerle un espacio en las aulas, a los estudiantes con discapacidad o con diferentes capacidades. Desde la perspectiva de (Oliver, 1990), esta manera limitada de pensar no reconoce que las organizaciones y los movimientos de personas con discapacidad han sido muy importantes para impulsar las ideas de que deben ser tratados de forma normal y que deben integrarse en las escuelas. A pesar de esto, todavía existen problemas que hacen más difícil que se les vea como ciudadanos con los mismos derechos y el mismo respeto que los demás niños.

Es fundamental destacar que la participación de los estudiantes con discapacidad en los centros educativos no constituye un "favor" o una concesión; por el contrario, es un derecho fundamental y una obligación intrínseca de la sociedad. La inclusión educativa, en su esencia, trasciende los procesos y las condiciones que propician la exclusión, la segregación y la marginación en el ámbito escolar (Booth & Ainscow, 2011).

Según Echeita (2013), para organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el concepto central en materia educativa no es la inclusión, sino la equidad. Para estos organismos, la inclusión es una parte importante de la equidad. Piensan que la equidad es como tener justicia más inclusión trabajando juntas. Según su forma de ver las cosas, la equidad en la educación significa que es justo asegurarse de que las cosas personales y sociales de cada niño (como si es niño o niña, si su familia tiene mucho o poco dinero, de dónde viene o si aprende de forma diferente) no les impidan aprender y tener éxito en la escuela.

Sin embargo, una forma más completa de ver la inclusión consiste en que no solo se trata de que los niños, niñas y adolescentes se sientan parte del grupo o estén contentos. También significa que la forma en que se enseña debe cambiar para ayudar a que cada niño aprenda mejor y le vaya bien en la escuela (Ainscow, 2020).

Es crucial considerar el papel que el currículo escolar puede desempeñar, por un lado, puede funcionar como facilitador y por otro como barrera para el aprendizaje. En función de la manera en que se conciben los contenidos, la metodología implementada y la diversidad de niveles cognitivos de los estudiantes. Esta doble naturaleza depende directamente de cómo se planifiquen los contenidos, de las estrategias de enseñanza que se utilicen y de la consideración que se tenga hacia la amplia gama de capacidades y ritmos de aprendizaje presentes en el aula (Tomlinson, 2001). Un currículo que no se adapta a la diversidad cognitiva de los estudiantes puede dejar atrás a aquellos que aprenden de manera diferente o a un ritmo distinto, limitando su acceso a una educación equitativa y de calidad.

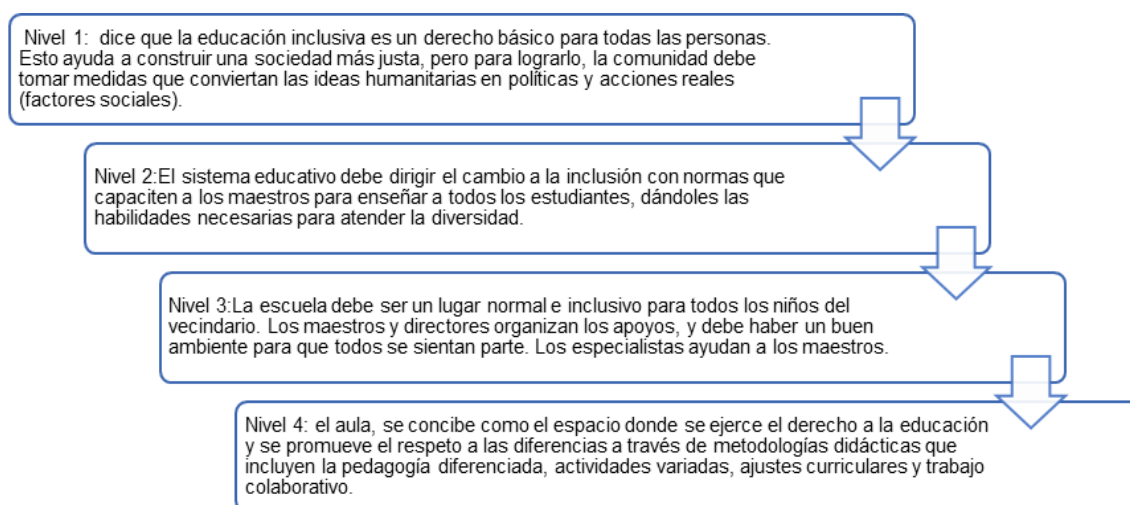
Lo importante de entender la inclusión educativa es que se reconoce como algo valioso para la sociedad y como un derecho básico de todas las personas que no se puede quitar. En este punto, Echeita (2013) menciona lo que dicen (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006) y Booth y Ainscow (2011), quienes creen que la inclusión educativa es principalmente el trabajo de impulsar cambios importantes y organizados en la educación. El propósito de estos cambios es traducir en acciones concretas los valores declarados, tales como la equidad, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la solidaridad y el respeto por la diversidad.

Asimismo, se incorporaron las aportaciones de la Dra. Ma. Odet Moliner García (2008), reconocida catedrática española con experiencia en inclusión educativa, a través de su análisis sobre la experiencia canadiense. (Moliner García, 2008), evidenció que, si bien algunas provincias canadienses mantienen un modelo tradicional de educación especial (caracterizado por profesorado de apoyo, aulas de recursos e intervención fuera del aula), una investigación reveló la existencia de una política de orientación inclusiva, particularmente en la provincia de New Brunswick. En esta región, los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidades se integran en las escuelas de su comunidad junto a sus compañeros de edad. Este modelo ilustra cómo una serie de condiciones, procesos y circunstancias favorecen la consolidación de la inclusión, aunque para su éxito resulta indispensable el apoyo y liderazgo de todos los niveles educativos implicados. Para el cambio, Moliner García (2008) identificó factores esenciales que se articulan en cuatro niveles de análisis y toma de decisiones, adaptados de la propuesta de (Echeita, 2001), y que configuran un modelo sistémico multinivel que incide directamente en la configuración de políticas y prácticas inclusivas.

Moliner García (2008), a partir de la propuesta sistémica de (Echeita, 2001), delineó un modelo multinivel para la comprensión y el fomento de la inclusión educativa, articulado en cuatro esferas interconectadas que inciden en la toma de decisiones y en la implementación de prácticas.

**Figura 2**

*Factores para la comprensión y fomento de la inclusión educativa*



**Fuente:** elaboración propia con base en (Moliner García, 2008).

Moliner García (2008) advierte que, si bien la experiencia canadiense dista significativamente de otras realidades, incluido el contexto particular de nuestro estudio, su propósito no es la comparación directa, sino la oportunidad de repensar las políticas y prácticas locales a partir de este modelo.

En el mismo orden de ideas y para Booth y Ainscow (2011), reconocidos profesores ingleses y referentes globales en el campo de la educación inclusiva, desarrollaron el Index for Inclusion: Guía para la evaluación y mejora educativa (2000, con actualizaciones como la de 2011), una herramienta fundamental de autoevaluación para centros escolares.

Esta Herramienta Index for Inclusion, tiene dos metas principales: ayudar a las escuelas a revisar sus planes, lo que enseñan y cómo dan las clases para encontrar qué dificultad que los alumnos participen y aprendan; y servir de guía para que las escuelas mejoren constantemente, quitando o reduciendo esos obstáculos (Booth & Ainscow, 2011).

Para lograr esto, el Index for inclusion, sugiere revisar principalmente tres aspectos que están conectados y muestran una idea completa de la inclusión: las Culturas, las Políticas y las Prácticas.

La parte de Culturas se propone crear una escuela donde todos se sientan seguros, bienvenidos, trabajen juntos y se animen, y donde cada persona de la escuela se sienta importante. Las Políticas se refieren a crear y aplicar planes inclusivos que afecten las decisiones sobre qué se enseña, cómo se organiza la escuela y qué apoyos se dan, con el fin de que todos los alumnos aprendan y participen mejor. Y las Prácticas incluyen que todos los estudiantes estén presentes, aprendan y participen en todo lo que hace la escuela, tanto en clase como fuera de ella, necesitando usar todo lo que la escuela y la comunidad tienen para que todo sea accesible (Booth & Ainscow, 2011) y (UNESCO, 2017).

### Literatura nacional del tema

En el contexto mexicano, los antecedentes de la educación inclusiva se enmarcan en una compleja evolución de las políticas y prácticas educativas, particularmente desde el ámbito de la educación especial. Investigadores como (Solís, 2010), indican que la forma de pensar sobre la inclusión cambió

de simplemente ayudar a los estudiantes, a tratar de meterlos en las escuelas regulares. Este cambio fue impulsado por ideas de otros países y por las leyes de México en los años noventa del siglo pasado. Sin embargo, en esta etapa, el enfoque principal era llevar a la escuela a los estudiantes con discapacidad, pero a menudo las escuelas no cambiaban mucho su forma de funcionar o de enseñar.

Posteriormente, la comprensión de la inclusión se amplió para abarcar una diversidad de condiciones y características del alumnado. (García, 2009), analiza cómo, al comenzar el año 2000, la forma de hablar de integración se convirtió en la de inclusión. Este nuevo enfoque buscaba cambiar todo el sistema educativo, no solo poner a los estudiantes con discapacidad en las mismas escuelas que los demás. La idea era reconocer y darles valor a todas las diferencias entre los estudiantes (como si tienen mucho o poco dinero, de qué cultura son, qué idioma hablan, si son niños o niñas, etc.), aunque todavía había problemas con los edificios de las escuelas, la preparación de los maestros y lo que la gente pensaba sobre estas diferencias.

De acuerdo con lo expuesto por (Barriga, 2012), pese a la creación de leyes y de lo mucho que se ha hablado del tema de inclusión, llevar la educación inclusiva a la práctica ha tenido y sigue teniendo muchos problemas importantes. Barriga (2012), manifiesta que hay una gran diferencia entre lo que dicen las leyes y lo que realmente sucede en las escuelas. Alcanzar una inclusión total en la educación requiere un trabajo constante y vencer los obstáculos que están profundamente arraigados en el sistema educativo y en la mentalidad de la sociedad mexicana. Es importante pensar que la inclusión educativa en México es un proceso continuo de transformación, con el objetivo de asegurar que cada persona tenga el derecho a una educación de calidad, sin exclusiones.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), define la educación inclusiva:

... como un proceso dinámico enfocado en atender y dar respuesta a las diversas necesidades de los estudiantes. Su meta es aumentar la participación de todos en el aprendizaje y en las actividades culturales y de la comunidad, a la vez que se reduce la exclusión dentro y fuera de las escuelas.

En la misma línea, Niembro, Gutiérrez, Jiménez y Tapia (2021), resaltan que la educación inclusiva implica que el sistema educativo se adapte a las necesidades propias de cada estudiante y a su entorno escolar, y no al revés. Esto requiere que los líderes políticos reconozcan la inclusión como un derecho humano fundamental y actúen en consecuencia.

Algunas ideas expuestas por (SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL, 2011), decretan que México, aunque la Constitución y la Ley General de Educación (SEP, 2019), buscan unir a la sociedad, todavía es difícil cambiar la forma de pensar de la gente y de los que están en el gobierno. Un avance importante fue la creación de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2011 y modificada después, por ejemplo, en 2016). Esta ley dice cómo se deben proteger los derechos de este grupo de personas. Con esto en mente, la Nueva Escuela Mexicana quiere dejar atrás las ideas que limitan el bienestar de los niños y adolescentes con discapacidad o alguna condición diferente, tratando de eliminar o reducir los obstáculos que enfrentan cada día para aprender y participar, (Cámara de diputados, 2023).

### **Marco conceptual: inclusión y equidad**

Este apartado es importante, ya que permite aclarar de manera precisa los conceptos clave de este estudio, que permitan hacer una interpretación adecuada de lo que aquí se comparte, para ello se definen los siguientes términos.

## Inclusión

En la educación de América Latina, la idea de inclusión se ha vuelto muy importante en cómo los gobiernos hacen sus planes y toman medidas. Sobre esto, (Infante, 2010), dice que esta forma de entender la inclusión no solo pone reglas para lo que se hace en las escuelas (cómo se enseña, los métodos, lo que se aprende, etc.), sino que también nos hace pensar de otra manera sobre por qué algunos niños quedan fuera y sobre las diferencias entre las personas, lo que cambia mucho cómo se forman las identidades. También, Infante (2010) menciona que la inclusión educativa, como idea y como algo que se hace en las escuelas, empezó a principios de los años ochenta en Estados Unidos y Europa. Aunque al principio se pensó como una forma de ayudar especialmente a los estudiantes con discapacidad.

Para (Verdugo & Rodríguez, 2008), sostienen que la mera integración de un alumno en el contexto educativo general, incluso con el fin de compartir espacios y currículo, resultaba insuficiente si no se acompañaba de ajustes significativos en los contextos de aplicación. Este punto de vista destaca que la integración tenía problemas, ya que, como dijo (Arnaiz, 2002), muchas veces trataba de que el estudiante se acostumbrara a la escuela tal como era, en lugar de cambiar la escuela para que pudiera recibir a todos los estudiantes diferentes. Es aquí donde aparece la idea de inclusión, que va más allá de solo meter a los estudiantes en la escuela, porque pide que se cambien profundamente las formas de pensar y las ideas fijas, que se vuelva a pensar en el papel de los maestros y otros trabajadores de la escuela, y entender la diferencia entre inclusión e integración en la educación es clave para saber cómo piensan hoy en día las escuelas para atender a todos los estudiantes, que son diferentes entre sí. Aunque a veces se usan como si fueran lo mismo, en realidad son ideas educativas con bases y objetivos muy distintos.

La integración educativa apareció entre los años 1960 y 1970 como una forma de dejar de separar a los estudiantes con discapacidad y tratar de que entraran a las escuelas normales. Sus características principales son (Blanco, 2008; Echeita & Duk, 2008):

**Enfoque en el individuo:** La responsabilidad de la adaptación recae principalmente en el estudiante con necesidades educativas especiales, quien debe "ajustarse" al sistema existente.

**Normalización:** Se persigue que el alumno "normalice" su comportamiento y aprendizaje para encajar en el aula regular.

**Adaptaciones:** Se realizan adaptaciones curriculares o de apoyo específicas para el estudiante integrado, sin cuestionar la estructura general del sistema.

**Ubicación física:** El énfasis está en que el alumno con discapacidad esté físicamente en el aula regular, aunque su participación plena no siempre esté garantizada.

**Sistemas duales:** A menudo coexisten sistemas de educación regular y especial, siendo esta última un paso previo o complementario a la integración.

Por otro lado, la inclusión educativa es un concepto más amplio y transformador que emergió con fuerza a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Sus características distintivas son (Booth & Ainscow, 2011; Echeita & Duk, 2008):

**Enfoque en el Sistema:** La responsabilidad recae en el sistema educativo y la escuela, que deben transformarse para acoger a toda la diversidad de estudiantes.

**Valoración de la diversidad:** Las diferencias individuales (no solo discapacidad, sino también etnia, género, origen socioeconómico, ritmo de aprendizaje, etc.) son vistas como un valor y una fuente de enriquecimiento.

**Eliminación de barreras:** Se identifican y eliminan las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) presentes en el currículo, la metodología, la organización escolar, la infraestructura y las actitudes.

**Participación y éxito:** No se limita a la presencia física, sino que busca la participación y el logro de aprendizajes significativos para todos los estudiantes.

**Comunidad educativa:** Promueve una comunidad escolar colaborativa donde todos los miembros se sientan valorados y pertenezcan.

**Derecho humano:** La inclusión se fundamenta en el derecho de todo ser humano a una educación de calidad sin discriminación alguna, implicando un cambio cultural y de mentalidad en la sociedad.

Es importante señalar que la integración intenta que el estudiante cambie para encajar en la escuela tal como está, mientras que la inclusión exige que la escuela cambie para poder atender a todos los estudiantes diferentes, modificando cómo funciona y lo que hace para asegurar que cada uno participe y aprenda.

## Equidad

La equidad se entiende como dar a cada persona lo que necesita para desarrollarse completamente, sin que su origen social u otras circunstancias decidan su futuro (SEP, 2017). En la educación, esto significa dar a cada estudiante los recursos y la ayuda especial que necesite, que puede ser diferente para cada uno, para asegurar que todos tengan las mismas oportunidades de entrar a la escuela, quedarse y aprender cosas importantes. La idea es que la situación económica, política, de origen, si es niño o niña, o cualquier otra cosa, no decida cómo le va a ir a un estudiante en su camino educativo.

Sobre este tema, (Blanco, 2007), explica que la equidad tiene dos partes importantes que se relacionan entre sí: la igualdad y la diferenciación. Igualdad significa que todos tienen los mismos derechos y oportunidades en la educación, y la diferenciación quiere decir que la educación debe ser la adecuada para lo que cada persona necesita. Para Blanco (2007), no basta con que todos puedan entrar a la escuela, sino que también es importante que la educación que reciban sea buena y que todos aprendan en sus cabezas, en sus sentimientos y en cómo se relacionan con otros. Además, subraya que la desigualdad es mucho más grande y se ve más claramente en las áreas rurales de América Latina.

De acuerdo con (Blanco, 2008), la igualdad de oportunidades educativas se da en tres niveles:

**Acceso:** Todos deben poder entrar a la escuela, sin importar quiénes sean, con escuelas disponibles y accesibles.

**Recursos y calidad:** Todos deben tener escuelas con buenos materiales, maestros y formas de enseñar, además de cosas para aprender que se adapten a ellos.

**Resultados:** Todos deben aprender cosas similares y desarrollar sus talentos, sin importar de dónde vengan.

Para lograr avances significativos en la calidad de nuestro sistema educativo, resulta indispensable consolidar la inclusión educativa en todos los centros escolares. Esto requiere reforzar el papel transformador de la educación, con el fin de que cumpla una de sus funciones fundamentales:

contribuir a superar las desigualdades sociales y avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa, incluyente, próspera y democrática, fundada en el respeto.

Generalizar el tema es difícil, los contextos de cada comunidad educativa son diferentes aun en el mismo espacio geográfico los turnos de atención hace que difieran las condiciones, sin embargo, la educación tiene dos caras la Inclusión educativa, lo es la exclusión educativa, a continuación, hablaremos sobre los factores que inciden en el grave problema de la exclusión y que provocan la desigualdad en las oportunidades educativas.

### **Factores Determinantes de la Desigualdad Educativa y el Fracaso Escolar**

Aun con el compromiso manifiesto de autoridades y personal docente en las instituciones educativas, la noción de un sistema educativo que funcione sin fisuras resulta utópica, dada la persistencia de factores que generan desigualdad en las oportunidades educativas, en el logro de aprendizajes y en la consolidación de la inclusión. Al respecto, Marchesi (2000), en una reflexión pertinente para diversos contextos, incluido el mexicano, retoma un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-Centre for Educational Research and Innovation (OCDE-CERI) sobre alumnos en riesgo de fracaso escolar (Marchesi, 2000).

En el mismo orden de ideas, Marchesi, identifica siete factores predictivos de bajo nivel escolar estrechamente relacionados con la desventaja social: la pobreza, la pertenencia a una minoría étnica, la situación de familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, el desconocimiento del lenguaje mayoritario, el tipo de escuela, el lugar geográfico de residencia del alumnado y la falta de apoyo social (Marchesi, 2000).

La consolidación plena de la inclusión educativa enfrenta una serie de desafíos multifactoriales que van más allá de las intenciones políticas. Para (Moliner García, 2008), un primer obstáculo reside en la resistencia de algunos docentes a abandonar enfoques de homogeneización grupal en favor de una atención individualizada que responda a las necesidades específicas de cada estudiante para el logro de aprendizajes y el desarrollo integral. Al respecto, Schmelkes, S. (1994) destaca la singularidad de cada escuela, cuya identidad se configura por su personal, alumnos, comunidad circundante y las interacciones entre todos sus actores, lo que complejiza cualquier generalización sobre su funcionamiento (Schmelkes, 1994).

En el ámbito de los factores socioeconómicos y estructurales, la investigación de (Pérez García, 2012), señala que el rezago educativo constituye un indicador de carencia social y pobreza, y que la exclusión educativa se manifiesta en el abandono prematuro de los estudios, el bajo desempeño académico y la falta de acceso a una educación de calidad. La pobreza extrema, de hecho, emerge como un impedimento significativo para la inclusión plena. Asimismo, (Serret Bravo, 2007), basándose en encuestas de CONAPRED, evidencia que el género funciona como una condición que anula el pleno goce de derechos fundamentales, sustentada en prejuicios negativos sobre lo femenino que derivan en mayores niveles de pobreza y escasas oportunidades laborales y educativas. Sumado a esto, (Reimers, 2000), identifica la segregación social en las escuelas como un factor que limita el capital social de los estudiantes de bajos ingresos al restringir su interacción a grupos socioculturalmente semejantes.

En este orden de ideas, (Serret Bravo, 2007), usando datos de CONAPRED, muestra que ser mujer a menudo impide disfrutar plenamente de derechos básicos, debido a ideas negativas sobre las mujeres que causan más pobreza y menos trabajo y oportunidades educativas para ellas. Además, (Reimers, 2000), agrega que cuando los estudiantes pobres solo se relacionan con otros estudiantes parecidos a ellos en la escuela, tienen menos oportunidades de conocer gente diferente y aprender de ellos.

La familia también es muy importante, y con relación a esto (López & Tedesco, 2002), dicen que no solo deben dar dinero, sino también preparar a los niños para participar y aprender. Si los padres o cuidadores no se interesan, si hay problemas de dinero o si los niños reprueban, es más probable que dejen la escuela. En el caso del preescolar, mudarse por trabajo puede hacer que los niños no puedan seguir estudiando, dicho esto por (Abril Valdez, et al, 2008).

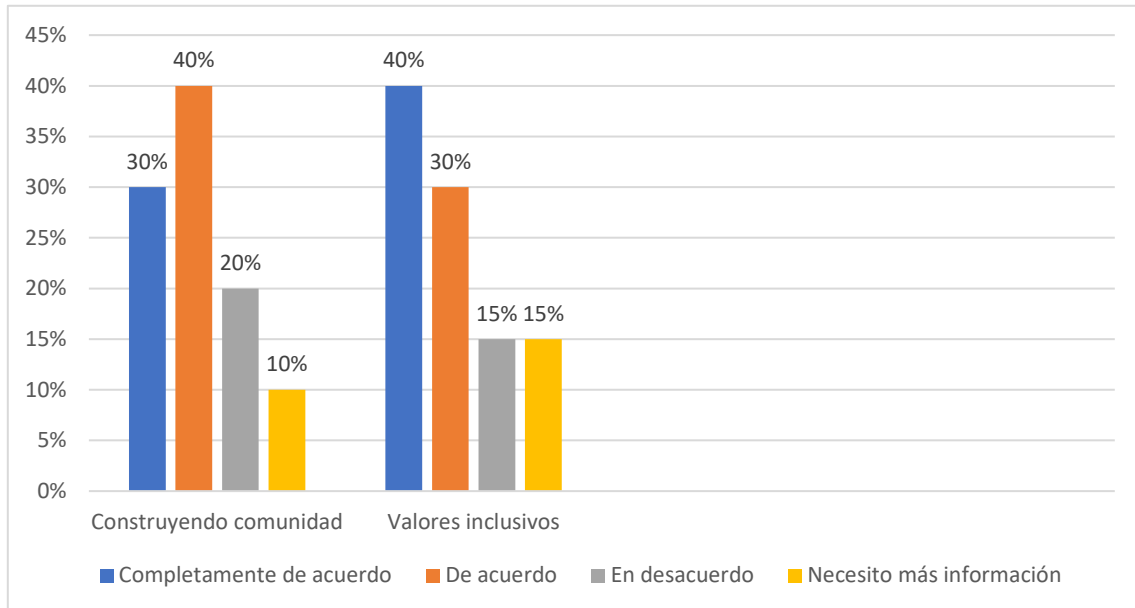
A pesar de estos desafíos, “la inclusión educativa es concebida como un proceso de cambio educativo y social que requiere de planificación y evaluación continuas para favorecer transformaciones escolares” (Verdugo y Parrilla, 2009, p. 15). Consciente de ello, el gobierno federal ha implementado programas de apoyo económico y social dirigidos a poblaciones vulnerables, incluyendo personas con discapacidad (Programa Pensión para el Bienestar de las personas con discapacidad), estudiantes de bajos recursos (Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez), y jóvenes universitarios, con especial prioridad para mujeres y hombres indígenas, afrodescendientes y quienes viven en contextos de pobreza o violencia (Jóvenes Escribiendo el Futuro). Sin embargo, la complejidad inherente a la diversidad de contextos educativos –incluso dentro del mismo espacio geográfico o turnos de atención– dificulta la generalización y evidencia que la exclusión educativa persiste como la contraparte de la inclusión.

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

De acuerdo con el objetivo general de la investigación “Analizar el nivel de inclusión que manejan dos preescolares sujetos de estudio en la ciudad de Celaya, Gto” Los resultados del cuestionario 1 dirigido para los docentes y directivos de ambas escuelas son el gráfico 1:

### Gráfico 1

#### Dimensión A: creando culturas inclusivas



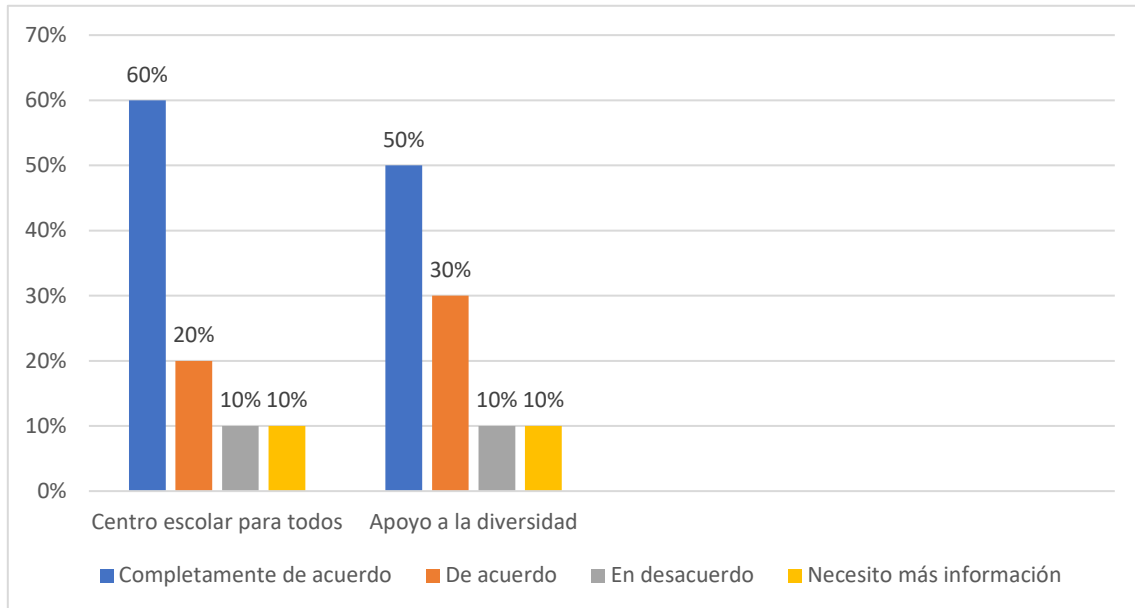
**Fuente:** elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados.

Los resultados obtenidos en la dimensión "Creando culturas inclusivas" revelan una percepción mayoritariamente positiva en las instituciones preescolares analizadas. Específicamente, el 70% de los participantes manifestó estar "de acuerdo" o "completamente de acuerdo" con que en las escuelas se trabaja activamente en los indicadores correspondientes a esta dimensión, que se desglosa en las categorías "Construyendo comunidad" y "Estableciendo valores inclusivos".

Este hallazgo sugiere un reconocimiento generalizado de los esfuerzos institucionales dirigidos a fomentar un entorno escolar que valora la diversidad y promueve el sentido de pertenencia. La alta proporción de respuestas afirmativas en estas categorías es particularmente pertinente porque, de acuerdo con el "Index para la Inclusión" (Booth & Ainscow, 2002), la construcción de una cultura inclusiva constituye la base fundamental sobre la cual se edifican las demás dimensiones de la inclusión (producir políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas). Una cultura sólida, arraigada en valores compartidos de respeto, colaboración y participación comunitaria, es indispensable para superar barreras, gestionar la diversidad y garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados y apoyados. Si bien este 70% representa un avance significativo en la percepción, es crucial explorar las razones del 30% restante para identificar áreas de mejora y asegurar que la cultura inclusiva sea una realidad para la totalidad de la comunidad escolar, gráfico 2.

## Gráfico 2

### Dimensión B: Estableciendo Políticas inclusivas



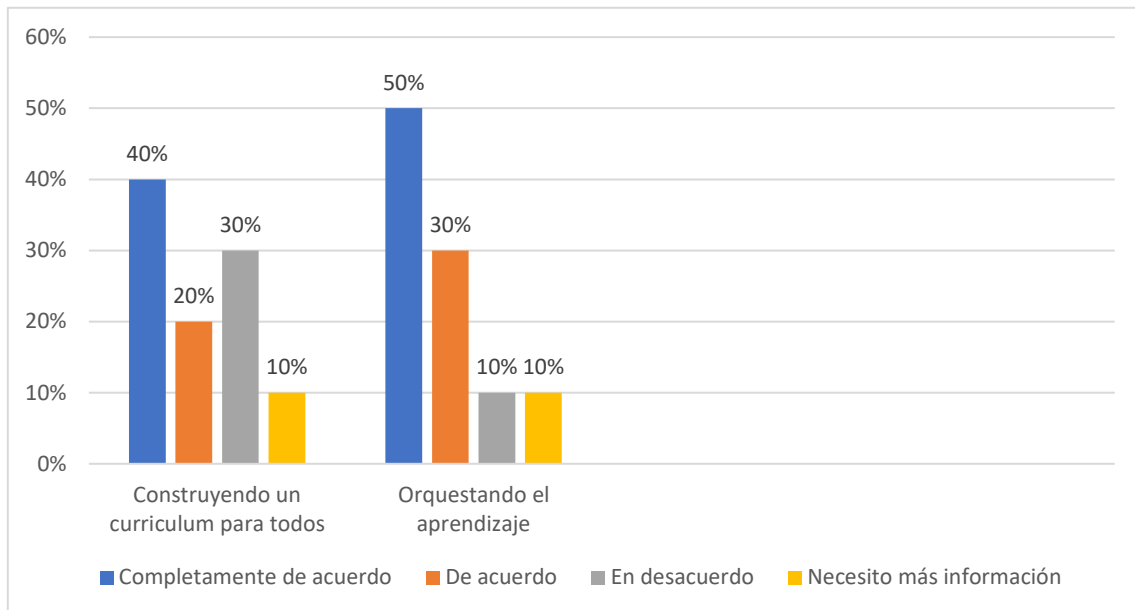
**Fuente:** elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados.

En la dimensión "Estableciendo políticas inclusivas", los resultados de los cuestionarios muestran una alta percepción de trabajo en sus indicadores. Un porcentaje significativo, entre el 70% y el 80% de los participantes, se declaró "de acuerdo" o "completamente de acuerdo" con que las escuelas laboran en esta área, que engloba las categorías de "Construyendo un currículum para todos" y "Orquestando el aprendizaje".

Este hallazgo es relevante porque la dimensión de las políticas inclusivas es el segundo pilar fundamental del "Index para la Inclusión" (Booth & Ainscow, 2002), después de la cultura inclusiva. Las políticas son como un nexo que conecta lo que la escuela cree importante con lo que realmente hace, convirtiendo la idea de inclusión en acciones claras que guían el día a día en la escuela. Que se perciban esfuerzos en 'Construyendo un currículum para todos' indica que se intenta crear planes de estudio fáciles de entender e importantes para todos los estudiantes, con sus diferentes características. Por otro lado, el acuerdo en 'Orquestando el aprendizaje' muestra que se están usando formas coordinadas de ayudar a que todos los estudiantes aprendan de manera completa. Aunque el porcentaje es elevado, el margen restante (entre el 20% y el 30% de desacuerdo) señala la necesidad de una revisión continua y una comunicación efectiva de estas políticas para asegurar su comprensión y aplicación uniforme por parte de toda la comunidad educativa, transformando así las intenciones políticas en prácticas inclusivas efectivas, gráfico 3.

### Gráfico 3

#### Dimensión C: Desarrollando Prácticas inclusivas



**Fuente:** elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados.

Al analizar cómo se están llevando a cabo las "prácticas inclusivas", se observa que, aunque la mayoría (entre el 70% y el 80%) está de acuerdo o muy de acuerdo, hay diferencias importantes entre las partes. La forma en que se "organiza el aprendizaje" tiene una opinión muy positiva, llegando al 80% de acuerdo. Sin embargo, cuando se trata de "construir un currículum para todos", el acuerdo baja al 60%.

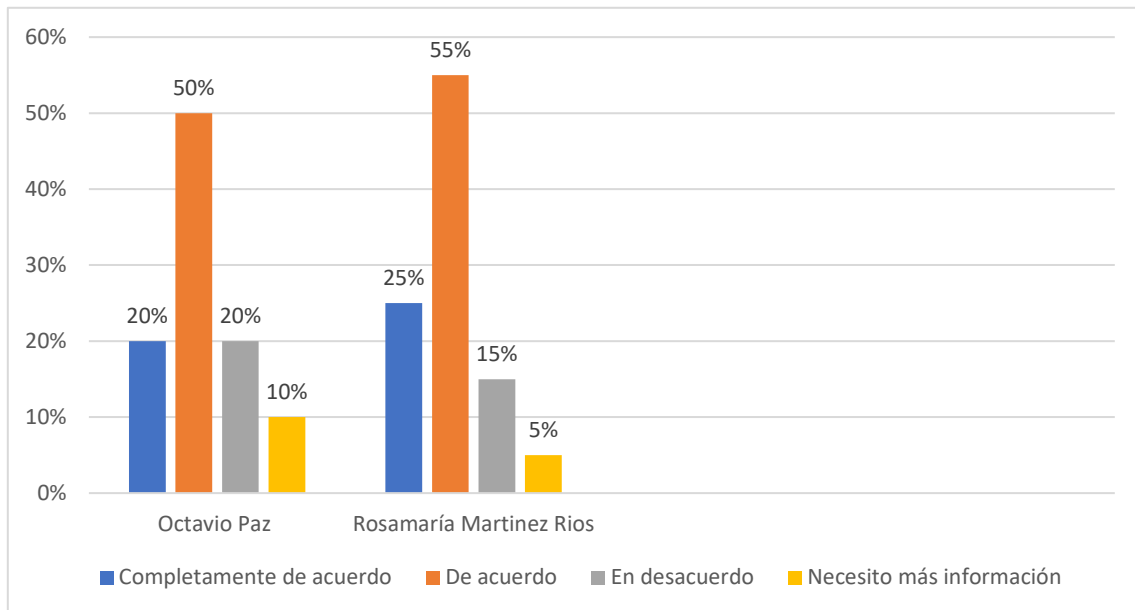
Esta parte es muy importante porque, según el "Index para la Inclusión" (Booth & Ainscow, 2002), muestra cómo las ideas y las normas inclusivas se hacen realidad en las clases y en el día a día de la escuela. El alto porcentaje en "Organizar el aprendizaje" indica que los maestros y la escuela están trabajando para usar diferentes maneras de enseñar que se ajusten a los distintos tipos de estudiantes. Esto podría significar usar clases más dinámicas, trabajar en grupo y dar diferentes tipos de ayuda para aprender.

Sin embargo, que solo el 60% esté de acuerdo con "Construyendo un currículum para todos" muestra que aquí hay algo importante que mejorar y un reto grande. Aunque se vea que se está trabajando en cómo se organiza la enseñanza, todavía existen problemas para cambiar y hacer más flexible el plan de estudios desde su base, para que realmente sea fácil de entender e importante para todos los estudiantes. Esto podría deberse a la rigidez de los programas de estudio, la falta de recursos específicos para la diversificación curricular o la necesidad de mayor capacitación en diseño universal para el aprendizaje. La discrepancia entre el "orquestar el aprendizaje" y el "construir el currículum" subraya que, aunque se realicen adaptaciones en la práctica, el diseño curricular subyacente aún no refleja completamente los principios de inclusión, lo que podría limitar la profundidad de las prácticas inclusivas.

Con respecto a los resultados del cuestionario 2: percepción de inclusión, dirigido a padres de familia para ambas escuelas, los resultados son gráfico 4:

#### Gráfico 4

##### Percepción de inclusión



**Fuente:** elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados.

Al analizar la percepción de inclusión por parte de los padres y madres de familia, a través del Cuestionario 2 del "Index para la Inclusión", se observan porcentajes moderados de acuerdo en ambas instituciones. Específicamente, la Escuela Octavio Paz registró un 50% de acuerdo con los indicadores de inclusión expuestos, mientras que la Escuela Rosa María Martínez Ríos alcanzó un 55% de acuerdo. Estos resultados sugieren que, si bien una proporción de familias percibe esfuerzos o elementos de inclusión, aproximadamente la mitad o casi la mitad no lo hace plenamente.

La conveniencia y pertinencia de estos hallazgos son considerables, dado que la percepción de los padres es un termómetro vital del grado de inclusión real en la escuela. Como explican (Booth & Ainscow, 2002), para que la inclusión funcione bien en las ideas, las normas y lo que se hace en la escuela, es muy importante que las familias participen activamente. La diferencia entre lo que piensan los padres (solo un 50% o 55% de acuerdo) y lo que piensan los maestros y directores (un 70% u 80% de acuerdo en otras cosas) muestra que podría haber problemas en cómo se comunica la escuela y en qué tan unida está la forma en que se aplica la inclusión. Es necesario investigar por qué los padres perciben la inclusión de esta manera, considerando su experiencia, la comunicación escolar y sus expectativas. Entenderlos es clave para mejorar la participación familiar y asegurar que los esfuerzos inclusivos de la escuela sean evidentes para todos.

#### CONCLUSIONES

Al comparar cómo se está llevando a cabo la inclusión en dos jardines de niños públicos de Celaya, Guanajuato, las conclusiones nos dan una imagen detallada de la situación actual, mostrando tanto lo que se ha logrado como los problemas importantes que aún existen.

Al analizar primero lo que piensan los maestros y directores, se ve que hay un buen compromiso y avance en crear un ambiente inclusivo, con un 70% de acuerdo. Esto indica que, en cuanto a las ideas importantes y los valores, las escuelas sienten que están empezando bien a recibir a todos los estudiantes diferentes, fomentando la unión y definiendo valores inclusivos entre todos los que forman

parte de la escuela. De manera parecida, en cuanto a crear normas inclusivas, hay un alto nivel de acuerdo (entre el 70% y el 80%), lo que muestra que se piensa positivamente sobre cómo se están diseñando los planes de estudio y cómo se está organizando la enseñanza desde las reglas y la organización de la escuela. Estos resultados son muy importantes porque la cultura y las normas son la base para poder llevar a cabo la inclusión (Booth & Ainscow, 2002).

No obstante, al mirar más de cerca cómo se están llevando a cabo las prácticas inclusivas, se encuentra una diferencia importante. Aunque una gran mayoría (80%) siente que se está "organizando el aprendizaje" de buena manera, solo un 60% cree que se está "construyendo un currículum para todos". Esta brecha es significativa, ya que, aunque se valoren los esfuerzos en las metodologías y apoyos directos en el aula, persisten desafíos en la flexibilización y adaptación fundamental del diseño curricular para que responda plenamente a la diversidad del alumnado desde su concepción, y no solo en su aplicación. Ello sugiere que las estrategias pedagógicas en el aula pueden estar avanzando, pero la estructura curricular subyacente aún requiere mayor transformación para ser verdaderamente inclusiva.

La reflexión más crítica surge al contrastar estas percepciones del personal escolar con la de los padres y madres de familia. Los resultados revelan un porcentaje considerablemente menor de acuerdo en la percepción de inclusión por parte de las familias (50% en la Escuela Octavio Paz y 55% en la Escuela Rosa María Carmona). Está marcada diferencia subraya una potencial desconexión entre la autopercepción institucional y la experiencia vivida por los padres. Si bien los centros escolares pueden sentir que están progresando en la inclusión, la visión de las familias, quienes experimentan directamente el impacto de las prácticas educativas en sus hijos, sugiere que los esfuerzos aún no se traducen de forma perceptible y satisfactoria para todos los miembros de la comunidad educativa. La percepción de los padres es un termómetro vital de la efectividad real de las prácticas inclusivas, y su nivel de acuerdo relativamente bajo señala la necesidad urgente de fortalecer la comunicación, la participación activa de las familias y asegurar que las políticas y prácticas inclusivas sean comprendidas y valoradas por todos los actores involucrados.

En definitiva, la investigación muestra que, aunque existe un compromiso palpable y avances en la construcción de una cultura y políticas inclusivas, la transformación hacia una verdadera inclusión aún enfrenta retos importantes en la materialización de prácticas curriculares plenamente adaptadas y en la coherencia de la percepción entre el personal escolar y las familias. Lograr una educación genuinamente inclusiva, como propone el Index (Booth & Ainscow, 2002), requiere una armonización de sus tres dimensiones, asegurando que los valores se traduzcan en políticas claras y, fundamentalmente, en prácticas pedagógicas y curriculares que impacten de manera positiva y visible la experiencia de cada estudiante y su familia.

### **Propuesta**

Los datos obtenidos de las encuestas a maestros y directores revelaron una oportunidad importante de mejora: la parte de "Construyendo un currículum para todos", dentro de cómo se llevan a cabo las "prácticas inclusivas", fue la que tuvo el menor acuerdo (60%). Este resultado es muy importante porque un plan de estudios realmente inclusivo es la forma de asegurar que todos los estudiantes puedan aprender cosas importantes y relevantes, superando los problemas que un currículum igual para todos podría crear.

Para abordar este desafío y fortalecer las prácticas inclusivas en las instituciones de educación preescolar de Celaya, Gto se propone el siguiente plan de atención, centrado en la adaptación y diversificación curricular:

## Propuesta de atención para fortalecer la construcción de un currículum inclusivo

### Capacitación y desarrollo profesional especializado

**Talleres sobre diseño universal para el aprendizaje (DUA):** Implementar programas de formación intensiva que profundicen en los principios del DUA (múltiples medios de representación, acción y expresión, y compromiso). El objetivo es capacitar a los docentes para diseñar actividades y materiales didácticos flexibles que se adapten a la diversidad de estilos, ritmos de aprendizaje y necesidades de todos los niños y niñas.

**Estrategias de diferenciación pedagógica:** Brindar herramientas y técnicas específicas para diferenciar la enseñanza en el aula, permitiendo a los docentes adecuar el currículum a las características individuales del alumnado sin comprometer los objetivos de aprendizaje.

**Recursos y tecnologías para la inclusión:** Explorar y capacitar en el uso de recursos didácticos variados, materiales manipulativos y tecnologías de apoyo que faciliten el acceso al currículum y la participación de todos los estudiantes.

### Fomento de la colaboración y planificación curricular colegiada

**Comunidades de aprendizaje profesional (CAPs) enfocadas en el currículum:** Establecer espacios regulares de colaboración entre docentes, donde puedan planificar conjuntamente unidades didácticas inclusivas, compartir experiencias, adaptar materiales y resolver desafíos comunes relacionados con el currículum.

**Asesoría y acompañamiento pedagógico:** Facilitar el acceso a especialistas en educación inclusiva o al personal de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para que brinden asesoría directa y acompañamiento en el proceso de análisis, adaptación y flexibilización del currículum escolar.

### Gestión y desarrollo de recursos curriculares inclusivos

**Banco de recursos y buenas prácticas:** Crear un repositorio digital o físico de materiales curriculares adaptados, ejemplos de actividades inclusivas, guías para la evaluación diversificada y casos de éxito que los docentes puedan consultar y replicar.

**Análisis crítico y contextualización del currículum nacional:** Promover jornadas de reflexión y trabajo sobre cómo el currículum oficial puede ser interpretado, enriquecido y flexibilizado para responder a las particularidades del contexto local y las necesidades específicas de la población preescolar.

### Monitoreo y evaluación para la mejora continua

**Observaciones de aula con foco en el diseño curricular:** Implementar un sistema de observación sistemática en el aula, con retroalimentación constructiva, para identificar cómo los principios de un currículum para todos se están materializando en la práctica diaria.

**Evaluación del impacto curricular:** Establecer mecanismos para evaluar periódicamente cómo la implementación de un currículum más inclusivo impacta en la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, permitiendo realizar ajustes y mejorar las estrategias continuamente.

La implementación de estas acciones busca no solo abordar el punto más bajo en la percepción de los docentes, sino también empoderarlos para que la visión de una educación inclusiva se traduzca efectivamente en un currículum que valore y responda a la singularidad de cada niño y niña, sentando así bases más sólidas para el éxito educativo de todos.

## REFERENCIAS

- Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J., & Moreno Celaya, I. (. (2008). Deserción escolar en educación media superior: Un análisis desde la perspectiva de jóvenes estudiantes y el contexto escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(4), 147-177.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Prospects*, 49(2), 5-17.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz e inclusiva. *Revista de Educación*(329), 1-24.
- Barriga, F. D. (2012). La educación inclusiva en México: Una revisión de su situación actual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, , 17(53), 385-408.
- Blanco. (2007). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 13-19.
- Blanco. (2008). La educación inclusiva en América Latina: Retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 1-16.
- Bonal, X., & Tarabini, G. (2012). Políticas educativas y equidad en América Latina: El caso de Ecuador. *Fundación Santillana*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cámara de diputados. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Echeita Sarrionandia, G. (2013). *Inclusión y Exclusión Educativa*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(1), 1-26. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(1), 1-26.
- Echeita, G. (2001). Educación inclusiva: Conceptos, debates y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*(25), 53-71.
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y Exclusión Educativa*. De nuevo "Voz y Quebranto". En E. Sarrionandia, *Educación Inclusiva: desafíos y oportunidades* (págs. 11-35). Wolters Kluwer España.
- Echeita, G., & Duk Homad, C. (2008). *Inclusión educativa*. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201>
- García, I. (2009). La educación inclusiva en el sistema educativo mexicano: Retos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 55-70.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6a ed.). México: Mc. Graw Hill.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297.

Levin, R., & Rubin, D. (2004). Estadística Aplicada. Pearson.

López, N., & Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones para la equidad en el sistema educativo. IIPÉ-UNESCO.

Marchesi, Á. (2000). Reforma y Contrarreforma de la Enseñanza. La OCDE y el fracaso escola. Revista de Educación, 323, 117-139.

Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 15.

Niembro, C., Gutiérrez, J., Jiménez, R., & Tapia, C. (2021). La Inclusión Educativa en México. Revista Iberoamericana de Ciencias Universidad Autónoma de Estado de México, 8(2), 42-49.

Oliver, M. (. (1990). The politics of disablement. Palgrave Macmillan.

Pérez García, M. J. (2012). Rezago educativo: un factor de carencia social en México. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Reimers, F. (2000). Reforma y Contrarreforma de la Enseñanza. La OCDE y el fracaso escolar. Revista de Educación, 323, 117-139.

Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de la educación básica. . Cuadernos de Investigación Educativa, 1, 1-24.

SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL . (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/Igipd/LGIPD\\_orig\\_30may11.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/Igipd/LGIPD_orig_30may11.pdf)

SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. SEP.

SEP. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. Obtenido de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573428&fecha=30/09/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573428&fecha=30/09/2019)

Serret Bravo, E. A. (2007). El género: una construcción social con consecuencias políticas. . Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

Solís, P. L. (2010). La educación especial en México: Entre la integración y la inclusión. Perfiles Educativos, 32(128), 111-126.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre las necesidades educativas especiales de 1994. Obtenido de UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de acción <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>

- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO.
- UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Obtenido de UNESCO.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Verdugo, M. Á., & Parrilla, A. (2009). Calidad de vida y discapacidad. Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. Á., & Rodríguez, A. (2008). Algunas ideas claras sobre la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 16(2), 143-158.
- Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J., & Moreno Celaya, I. (. (2008). Deserción escolar en educación media superior: Un análisis desde la perspectiva de jóvenes estudiantes y el contexto escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(4), 147-177.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Prospects*, 49(2), 5-17.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz e inclusiva. *Revista de Educación*(329), 1-24.
- Barriga, F. D. (2012). La educación inclusiva en México: Una revisión de su situación actual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, , 17(53), 385-408.
- Blanco, G. R. (2007). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy . *REICE Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 13-19.
- Blanco, R. (2008). La educación inclusiva en América Latina: Retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 1-16.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* ( 3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Camara de diputados. (2023). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". En G. (-3. Echeita Sarrionandia, *Educación Inclusiva: desafíos y oportunidades* (págs. 11-35). Wolters Kluwer España.
- Echeita, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201>
- García, I. (2009). La educación inclusiva en el sistema educativo mexicano: Retos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 55-70.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). México: Mc. Graw Hill.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- López, N., & Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones para la equidad en el sistema educativo. IPE-UNESCO.

Marchesi, Á. (2000). Reforma y Contrarreforma de la Enseñanza. La OCDE y el fracaso escola. Revista de Educación, 323, 117-139.

Moliner García, O. (2008). Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 15.

Niembro, C., Gutiérrez, J., Jiménez, R., & Tapia, C. (2021). La Inclusión Educativa en México. Revista Iberoamericana de Ciencias Universidad Autónoma de Estado de México, 8(2), 42-49.

Oliver, M. (. (1990). The politics of disablement. Palgrave Macmillan.

Pérez García, M. J. (2012). Rezago educativo: un factor de carencia social en México. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Reimers, F. (2000). Reforma y Contrarreforma de la Enseñanza. La OCDE y el fracaso escolar. Revista de Educación, 323, 117-139.

Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de la educación básica. . Cuadernos de Investigación Educativa, 1, 1-24.

SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL . (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd/LGIPD\\_orig\\_30may11.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd/LGIPD_orig_30may11.pdf)

Secretaria de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. SEP.

Serret Bravo, E. A. (2007). El género: una construcción social con consecuencias políticas. . Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

Solís, P. L. (2010). La educación especial en México: Entre la integración y la inclusión. Perfiles Educativos, 32(128), 111-126.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre las necesidades educativas especiales de 1994. Obtenido de UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de acción <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>


UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO.

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Obtenido de UNESCO.

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Verdugo, M. Á., & Parrilla, A. (2009). Calidad de vida y discapacidad. Amarú Ediciones.

Verdugo, M. Á., & Rodríguez, A. (2008). Algunas ideas claras sobre la inclusión educativa. Revista Española de Discapacidad, 16(2), 143-158.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .