



EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

REFLEXIONES PARA UNA
DOCENCIA CRÍTICA Y COMPROMETIDA

ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS
VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO
COORDINADORAS

Transdigital[®]
editorial

EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

Reflexiones para una docencia crítica y comprometida

ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS
VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO
COORDINADORAS

VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, MARCIA AYALA ELENES, NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, NERY CAROLINA BAEZ RIVERA, VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA, MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ, LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ, MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA, JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ, SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS, LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ, ADELINA CANO JUMILLA, CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ, MARCIA AYALA ELENES, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, KENIA ALEJANDRA LULE LARA, DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida / Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 138 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-05-6.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7 - Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN-Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 1.7 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras.).

D.R. 2025 Virginia Mirella Zatarain Avendaño, María Esmeralda Sánchez Navarro, Marcia Ayala Elenes, Nadia Dawnee Crespo Sanromán, Nery Carolina Baez Rivera, Viridiana Paola Franco Ibarra, María Luisa Pereira Hernández, Lidia Marsella Quintero Rodríguez, María Laura Aglahé Sánchez García, Juan José Ramírez Gámez, Sandra Luz Peñuelas Peñuelas, Luis Miguel Díaz Rodríguez, Adelina Cano Jumilla, Carlos Adrián Hernández Díaz, Marcia Ayala Elenes, María Esmeralda Sánchez Navarro, Kenia Alejandra Lule Lara, Dulce María Portillo Pérez (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. editorial@transdigital.mx www.editorial.transdigital.mx



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.

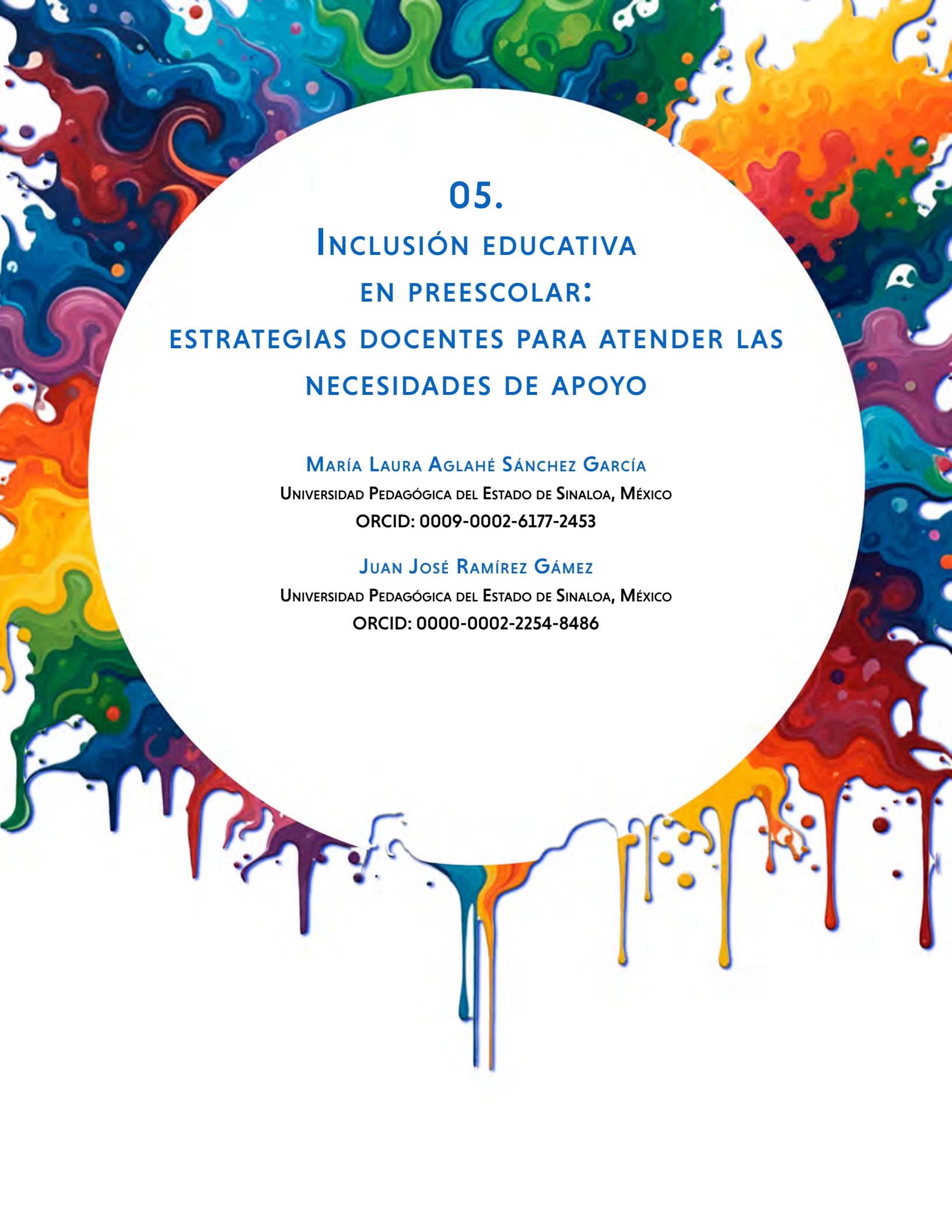


Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Chavarín Campos, E. E., y Zatarain Avendaño, V. M. (2025) (Coords.). *Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS Y VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO	
01. PRÁCTICA REFLEXIVA: UN ANÁLISIS EN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL Y PRINCIPIANTES	11
MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO Y MARCIA AYALA ELENES	
02. FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA PRACTICA INCLUSIVA: TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL	25
NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO Y NERY CAROLINA BAEZ RIVERA	
03. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN PREESCOLAR: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	41
VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA Y MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ	
04. EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR	55
LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ	
05. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE APOYO	67
MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ	
06. NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES DE AULA REGULAR PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	79
SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS Y LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ	
07. LA IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO	93
ADELINA CANO JUMILLA Y CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ	
08. PRÁCTICAS DOCENTES Y PENSAMIENTO CRÍTICO: BRECHAS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.....	107
MARCIA AYALA ELENES Y MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO	
09. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.....	123
KENIA ALEJANDRA LULE LARA Y DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ	
SEMBLANZA DE LAS COORDINADORAS	137



05.
INCLUSIÓN EDUCATIVA
EN PREESCOLAR:
ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS
NECESIDADES DE APOYO

MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0002-6177-2453

JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-2254-8486

05.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE APOYO

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye en la actualidad uno de los retos y, al mismo tiempo, una de las metas más ambiciosas para los sistemas escolares a nivel global. Más que una política o un conjunto de acciones, la inclusión representa un principio ético y social que busca garantizar que todas las personas, independientemente de sus condiciones o características, accedan, participen y progresen en una educación de calidad (Booth y Ainscow, 2015). Este enfoque implica eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, así como transformar de manera profunda las culturas, políticas y prácticas escolares (Ainscow et al., 2006).

En México, como en otros contextos, este compromiso se fundamenta en marcos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), los cuales reconocen la educación como derecho fundamental y exigen que sea inclusiva, equitativa y de calidad. La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023) refuerzan este compromiso al establecer que todas las y los estudiantes deben recibir una educación de excelencia, pluricultural, colaborativa e inclusiva a lo largo de su trayectoria formativa (SEP, 2019; 2023).

A pesar de los avances normativos y discursivos, la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en aulas regulares sigue enfrentando barreras significativas. Entre estas se encuentran limitaciones en la formación docente, escasez de apoyos especializados, resistencia cultural a la diversidad y prácticas pedagógicas poco flexibles (Echeita y Ainscow, 2011). Dichas barreras dificultan la participación plena de los estudiantes y también restringen su desarrollo académico, social y personal.

En el contexto específico de esta investigación, surge la necesidad de analizar cómo las y los docentes implementan estrategias inclusivas con estudiantes con discapacidad

intelectual en el aula regular y de qué manera sus creencias, expectativas y atribuciones inciden en dichas prácticas. La falta de estudios empíricos que vinculen de forma directa las percepciones docentes con sus prácticas concretas representa un vacío que este trabajo pretende atender.

La discusión contemporánea sobre inclusión educativa tiene sus raíces en el movimiento de integración escolar de mediados del siglo XX, el cual evolucionó hacia un paradigma más amplio y transformador: el de la inclusión. Booth y Ainscow (2015) han propuesto el *Index for Inclusion* como una herramienta para guiar este cambio, centran la atención en tres dimensiones clave: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. Por su parte, Slee (2011) advirtió que la inclusión debe cuestionar y transformar las estructuras que perpetúan la exclusión.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) identificó que en América Latina las políticas inclusivas requieren un enfoque intersectorial, formación inicial y continua de docentes con perspectiva de diversidad y participación activa de la comunidad escolar (UNESCO, 2022). Sin embargo, permanece una distancia entre el discurso normativo y las condiciones reales de las escuelas, lo que provoca que la inclusión se desarrolle de forma fragmentada y desigual (Ainscow & Miles, 2008; Echeita, 2020).

Este estudio se fundamenta en un marco teórico que combina perspectivas de la inclusión educativa y teorías psicológicas, las cuales explican la relación entre creencias docentes y prácticas pedagógicas.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015) orienta el análisis hacia los factores del contexto escolar, social y cultural que limitan la participación plena de los estudiantes. Este enfoque reconoce que las barreras se encuentran en la interacción entre el alumno y su entorno.

TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA

Esta teoría sostiene que las creencias de una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones influyen en su comportamiento (Bandura, 1977). En el ámbito

educativo, los y las docentes con alta autoeficacia son más propensos a implementar prácticas inclusivas y a persistir ante las dificultades (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

Weiner (1986) explica que las atribuciones que las personas hacen sobre las causas de los eventos afectan sus expectativas y acciones futuras. Así, si un docente asigna las dificultades de un estudiante a causas modificables, es más probable que busque estrategias para superarlas.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Bandura (1966) desarrolló también esta teoría y plantea que el aprendizaje acontece a través de la observación e imitación de modelos. En el contexto inclusivo, observar a colegas que aplican estrategias exitosas fortalece las creencias positivas y la disposición para aplicarlas.

Desde este marco, el análisis centra su interés en comprender cómo las creencias docentes, sus atribuciones y su sentido de autoeficacia interactúan con los marcos institucionales y las prácticas escolares, lo que configura las oportunidades reales de inclusión para los estudiantes con discapacidad intelectual.

A partir de lo anterior, surgió la siguiente pregunta de investigación, que ha guiado el estudio: ¿Cómo implementan los y las docentes las estrategias de inclusión para estudiantes con discapacidad intelectual en el aula regular? El objetivo fue examinar las estrategias que emplean los y las docentes de aulas regulares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y considerar sus creencias, prácticas pedagógicas, apoyos disponibles y desafíos que enfrentan.

MÉTODO

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo, idóneo cuando el objetivo es comprender en profundidad fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los propios participantes en sus contextos naturales (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018). Este enfoque permite captar la complejidad de las interacciones, significados y experiencias, y reconoce el papel del contexto en la configuración de la realidad observada.

Tal como señalan Flick (2015) y Hernández Sampieri et al. (2022), la investigación cualitativa se apoya en métodos de recolección de datos flexibles y no estandarizados, privilegiando la obtención de perspectivas, emociones, prioridades y significados que los participantes atribuyen a su experiencia. En este estudio, dicha perspectiva permitió indagar las prácticas docentes y las estrategias de inclusión que emergieron en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en aulas de educación regular.

Se eligió el estudio de caso como diseño metodológico, dado que posibilita examinar un fenómeno en profundidad dentro de su contexto real, al considerar las condiciones propias del entorno y sus múltiples dimensiones (Merriam, 2009; Stake, 1995; Yin, 2018). Este diseño resulta pertinente cuando se busca explorar un *sistema delimitado* o *bounded system* a lo largo del tiempo, y se recurre a diversas fuentes de información con riqueza contextual (Creswell & Poth, 2018).

En este estudio se definió el caso como el conjunto de prácticas inclusivas que docentes de aula regular emplean para atender a estudiantes con DI en una institución educativa específica. El estudio se realizó en un contexto escolar urbano del estado de Sinaloa, México.

La población consistió en siete docentes que tenían a su cargo uno o más estudiantes con DI en aulas regulares. La selección de participantes fue intencional (Patton, 2015), y se buscó incluir a quienes cumplieran criterios de experiencia directa en la atención de estudiantes con DI, así como disponibilidad para participar en entrevistas y observaciones. Se implementaron dos técnicas principales, coherentes con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso:

1. Observación directa no participante. Esta técnica permitió el registro detallado de las estrategias didácticas, interacciones y dinámicas de aula, sin que la presencia de la investigadora interfiriera en el desarrollo de la clase. Se utilizó una guía de observación diseñada en función de categorías teóricas del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2015) y de la literatura sobre inclusión educativa.
2. Entrevista semiestructurada. A través de esta técnica fue posible explorar en profundidad las percepciones, creencias y conocimientos de los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con DI. Las entrevistas siguieron un guion flexible, lo que permitió adaptar las preguntas a las características de cada participante y facilitar la obtención de información rica y matizada (Kvale & Brinkmann, 2015).

RESULTADOS

A partir del análisis temático realizado sobre las entrevistas y observaciones en aula, surgieron tres categorías centrales que permiten comprender cómo el profesorado concibe y lleva a cabo la inclusión de estudiantes con DI en el nivel preescolar. Estas categorías reflejan tensiones entre modelos conceptuales de la discapacidad, discursos institucionales y condiciones reales de trabajo docente.

PERCEPCIÓN DEL MODELO MÉDICO O SOCIAL DEL DOCENTE

Las narrativas de las y los docentes revelan una coexistencia y en ocasiones, una *superposición* de enfoques médicos y sociales de la discapacidad. Si bien algunas expresiones evidencian una mirada centrada en las limitaciones individuales del alumnado, otras señalan la identificación de barreras contextuales y la necesidad de realizar ajustes razonables en la práctica educativa. Esta ambivalencia coincide con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), quienes afirman que la inclusión se obstaculiza cuando las concepciones sobre la discapacidad permanecen ancladas a modelos deficitarios.

En varios testimonios, las y los docentes describen a las y los estudiantes con DI principalmente a partir de diagnósticos clínicos o *etiquetas*, lo que lleva a proponer intervenciones basadas en la remediación individual: “Él no puede seguir el mismo ritmo, necesita actividades muy diferentes” (Docente 3). Este énfasis en la *adecuación* al estudiante, aunque bien intencionado, orienta la corrección de la supuesta carencia, más que la transformación del contexto educativo.

Sin embargo, también se identifican discursos que reconocen la influencia de factores institucionales, sociales y culturales en el aprendizaje. Por ejemplo, una docente señaló: “Si el grupo estuviera menos cargado y hubiera más apoyo, sería más fácil incluirlo” (Docente 5). Estas afirmaciones demuestran una comprensión incipiente del modelo social, en el que las dificultades no se localizan únicamente en la persona, sino en la interacción con su entorno.

La coexistencia de ambos modelos en las percepciones docentes plantea un escenario de transición conceptual: mientras se mantiene la presencia de categorías diagnósticas propias del modelo médico, surge gradualmente una noción de inclusión más alineada con la eliminación de barreras y la participación plena del alumnado.

REPRESENTACIÓN DE LOS PARADIGMAS ANTERIORES A LA INCLUSIÓN

En el discurso docente se identifican vestigios de prácticas y creencias asociadas con paradigmas previos a la inclusión, particularmente aquellos vinculados a la integración escolar. La integración, como señalan Booth y Ainscow (2015), implicaba la incorporación del alumnado con discapacidad a la escuela ordinaria siempre que pudieran adaptarse a las condiciones preexistentes, sin cuestionar la estructura ni las dinámicas escolares.

Algunas docentes relataron que su formación inicial enfatizó la adaptación curricular individual, con escasa atención a estrategias colectivas o de diseño universal. Esto queda reflejado en expresiones como: “Se le hacen adecuaciones para que no se atrase tanto, pero es complicado cuando los demás siguen avanzando” (Docente 1). Este enfoque reproduce la lógica de *acomodar* a la persona en un espacio ya existente, sin considerar cambios más amplios en las prácticas pedagógicas o en la cultura escolar.

Otros testimonios muestran la persistencia de dinámicas segregadoras, donde el alumnado con DI participa de manera parcial o diferenciada en actividades: Por ejemplo, el Docente 4 expresó: “En las actividades de grupo grande, a veces es mejor darle otra tarea, porque se desespera”. Estas prácticas, aunque suelen justificarse como formas de cuidado o atención individualizada, pueden limitar las oportunidades de interacción y aprendizaje compartido, y reproducen barreras para la participación.

La permanencia de estos referentes, previos a la inclusión, originan la ausencia de políticas claras, formación continua y recursos adecuados que acompañen el cambio de paradigma. En este sentido, el tránsito hacia una educación inclusiva plena requiere modificar actitudes y de transformar las estructuras y condiciones que perpetúan modelos anteriores.

REPRESENTACIÓN DE LA VIABILIDAD DE LA INCLUSIÓN

Las percepciones de los y las docentes sobre la viabilidad de la inclusión educativa se encuentran atravesadas por un equilibrio inestable entre la convicción personal y las limitaciones contextuales. Si bien existe consenso general sobre la importancia de garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado, las narrativas revelan que la factibilidad de lograrlo depende de condiciones que, en muchos casos, no se cumplen.

Algunas docentes expresaron que, con apoyo suficiente, la inclusión resulta posible y enriquecedora para todo el grupo: “Cuando hay colaboración con los padres y apoyo de

USAER, se logra que participe como los demás” (Docente 5). Este tipo de testimonios coincide con lo que Booth y Ainscow (2015) sostienen respecto a la relevancia de los apoyos sostenidos y la cooperación interinstitucional para eliminar barreras.

Sin embargo, también surge un discurso que relativiza la inclusión con base en obstáculos estructurales como la falta de personal especializado, la sobrecarga administrativa o la insuficiencia de recursos materiales. Esto se evidencia en comentarios como: “Uno quiere ayudar, pero sin capacitación es difícil saber cómo hacerlo” (Docente 2). Estas limitaciones, al no atenderse de manera sistémica, generan tensiones que pueden traducirse en prácticas excluyentes de forma no intencional.

La viabilidad, en este sentido, se percibe como un horizonte condicionado por la voluntad política, la infraestructura escolar y la preparación docente. Si bien la actitud positiva representa un punto de partida, el tránsito hacia una inclusión efectiva requiere un compromiso institucional que trascienda las intenciones individuales.

El análisis de las tres categorías —percepción del modelo médico o social, representación de los paradigmas anteriores a la inclusión y representación de la viabilidad— muestra un panorama complejo en el que coexisten avances, resistencias y tensiones estructurales. Las narrativas docentes dejan ver el compromiso con el derecho a la educación, pero también la persistencia de prácticas y creencias que responden a enfoques previos o a condiciones institucionales que limitan el cambio.

Estos hallazgos invitan a contraponer la experiencia empírica con el cuerpo teórico de la inclusión educativa, especialmente con los aportes de Booth y Ainscow (2015) y otros referentes internacionales, con el objetivo de reflexionar sobre los retos y posibilidades para construir entornos escolares verdaderamente inclusivos.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación confirman que la transición del paradigma de integración al de inclusión, aunque formalmente adoptada en el marco normativo mexicano, aún no se ha materializado plenamente en la práctica cotidiana. Tal como advierten Booth y Ainscow (2015), la inclusión consiste en eliminar de manera sistemática las barreras para el aprendizaje y la participación. En este sentido, las percepciones docentes analizadas reflejan una inclusión parcial, condicionada por factores contextuales y estructurales.

El predominio de prácticas asociadas al modelo médico —por ejemplo, el énfasis constante en el diagnóstico como punto de partida para la acción— coincide con lo señalado por Echeita y Ainscow (2011), quienes advierten que la identificación de *déficits* individuales tiende a reforzar respuestas centradas en la adaptación del estudiante, en lugar de transformar el entorno. Esto se traduce en estrategias individualizadas que, aunque surgen con buena intención, pueden convertirse en prácticas segregadoras, como la asignación de tareas distintas o la reducción de la participación en actividades grupales.

Asimismo, la persistencia de referentes propios de la integración escolar indica que el cambio de paradigma hacia la inclusión no se logra únicamente con disposiciones legales o discursivas. Como señalan Florian y Black-Hawkins (2011), se requiere replantear la enseñanza desde un enfoque que asuma la diversidad como punto de partida y no como excepción a la norma. Esto implica fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, así como dotar de recursos y apoyos que permitan sostener prácticas inclusivas en contextos escolares frecuentemente caracterizados por la carencia de personal de apoyo y materiales especializados.

Respecto a la viabilidad percibida, los testimonios confirman que se encuentra mediada por la interacción entre la actitud docente, la colaboración interinstitucional y las condiciones escolares. A diferencia de lo que plantean discursos optimistas sobre la inclusión, en la práctica cotidiana el compromiso individual resulta insuficiente si no va acompañado de políticas públicas coherentes y sostenidas (Echeita, 2020). Esta brecha entre el ideal y la realidad puede provocar frustración y desgaste profesional, con efectos tanto en la calidad de la enseñanza como en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Finalmente, estos hallazgos refuerzan la idea de que la inclusión constituye un proceso en construcción que demanda, además de voluntad, una revisión crítica de las estructuras, culturas y prácticas escolares. En la medida en que se avance hacia entornos que valoren la diversidad como un recurso y no como un obstáculo, será posible materializar los principios de equidad y justicia educativa que fundamentan este paradigma.

CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel preescolar, aunque reconocida como objetivo en la política educativa mexicana,

enfrenta desafíos significativos en su implementación. Las percepciones docentes analizadas revelan que, a pesar de existir un compromiso ético y profesional, las prácticas cotidianas persisten en gran medida bajo lógicas del modelo médico y esquemas propios de la integración escolar.

Entre los hallazgos más relevantes destaca la permanencia de una visión centrada en el diagnóstico como eje de la intervención, lo cual condiciona el diseño de estrategias y la participación del alumnado. Esta tendencia coincide con lo advertido por Booth y Ainscow (2015) y Echeita (2020), quienes sostienen que, sin un cambio estructural en las culturas y prácticas escolares, la inclusión queda reducida a un discurso más que a una realidad.

Así también, la viabilidad de la inclusión es percibida por las y los docentes como dependiente de factores externos a su labor, tales como la disponibilidad de recursos, la colaboración interprofesional y el apoyo institucional. En ausencia de estas condiciones, la responsabilidad recae de manera desproporcionada en el profesorado y en las familias, lo que reproduce inequidades y limita el potencial transformador de la inclusión educativa.

En este sentido, el estudio reafirma que la inclusión debe concebirse como un proceso sistémico, el cual implica transformaciones en tres niveles interdependientes:

1. Cultural, a través de la construcción de una visión compartida de la diversidad como valor y no como problema.
2. Político, mediante el desarrollo y aplicación coherente de normativas y políticas que aseguren recursos y apoyos adecuados.
3. Práctico, adoptando estrategias pedagógicas que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

Finalmente, los resultados de esta investigación orientan a la profundización en la formación docente inicial y continua desde enfoques críticos de la inclusión, y promueven la creación de espacios de reflexión y colaboración que permitan cuestionar prácticas excluyentes naturalizadas. Solo mediante un esfuerzo articulado y sostenido será posible avanzar de una inclusión parcial hacia una inclusión plena, capaz de garantizar el derecho a una educación de calidad para toda la infancia, sin excepciones.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bandura, A. (1966). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). OEI.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.ª ed.). SAGE.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. Octaedro.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura: Educación* (11), 13-31. <https://hispadoc.es/revista/11744/A/2011>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3.ª ed.). SAGE.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4.ª ed.). SAGE.
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2023). *Nueva Escuela Mexicana: Fundamentos y principios*. Secretaría de Educación Pública.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: a new social contract for education* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Yin, R. K. (2018). *Investigación sobre estudio de casos: Diseño y métodos* (6.ª ed.). SAGE.