



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Cultura de la inclusión en un bachillerato universitario en Jalisco

**Ma. De los Angeles Cristina Villalobos Martínez**

Universidad de Guadalajara  
[mtra.villalobos@gmail.com](mailto:mtra.villalobos@gmail.com)

**Gloria Martha Palomar Rodríguez**

Institución de adscripción del autor 2  
[gloriam.palomar@academicos.udg.mx](mailto:gloriam.palomar@academicos.udg.mx)

Área temática 14. Educación y valores.

Línea temática: Inclusión y diversidad en educación.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



### Resumen

La educación es un arma poderosa que puede contribuir a la resolución de conflictos, la realización humana, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico, la equidad de género, etc. Es por ello por lo que debe incentivarse la incorporación y eficiencia terminal de los jóvenes en el sistema educativo, ya que es una gran oportunidad de crear conciencia y cultura cívica que promueva la cultura de la paz y la estructuración de una ciudadanía real. Las instituciones educativas deben contar con un diagnóstico de inclusión que de cuenta de la cultura, prácticas y políticas inclusivas que se gestan e influyen implícita y tácitamente en la comunidad educativa que convive de manera cotidiana tanto en el espacio áulico como en las áreas comunes de cada plantel educativo. Se muestra el diagnóstico inclusivo empleando el Index de inclusión en un bachillerato universitario en el Estado de Jalisco en un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo y no probabilístico. En el plantel se observan indicadores que favorecen la inclusión en la comunidad educativa, aunque también se observan algunas de sus necesidades, en las que se encuentra el fortalecer los lazos y vínculos sociales entre la comunidad educativa, mayor vinculación con los padres de familia, continuar fomentando las prácticas y políticas inclusivas desde las áreas administrativas, tutorías, orientación educativa y Colegio Departamental. Todo ello para preparar al estudiantado a desenvolverse en contextos distintos a los académicos, con perspectiva de desarrollo sostenible, valores de ciudadanía e inserción al campo laboral.

**Palabras clave:** *Calidad de la educación, clima escolar, comunidad educativa, cultura institucional, educación inclusiva.*

## Introducción

En los tiempos contemporáneos colmado de retos y desafíos diversos, la educación se erige como un arma poderosa que puede contribuir a la resolución de conflictos, la realización humana, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico, la equidad de género, las competencias ciudadanas, etc. (Plancarte, 2016).

Una de las políticas públicas con mayor atención en América Latina ha sido la exclusión social y educativa. Nuestro país cuenta con una diversidad cultural y lingüística importante, así como población migrante y con discapacidad que complejiza, aún más, esta situación. Y a pesar de que se han presentado avances en materia de política pública, aún se presentan desigualdades que colocan a estos grupos poblacionales (entre otros) en una situación de vulnerabilidad (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Si bien el fenómeno de la inclusión educativa es complejo donde confluyen factores diversos en su naturaleza y abordaje, la mejora en sus índices reduce la posibilidad del fracaso escolar y, con ello, se reducen los costos sociales y económicos que acontecen como una consecuencia de esto: altas inversiones en salud pública, apoyos sociales y mayores índices de criminalidad, entre otros (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2012).

Dentro de los momentos en los que los estudiantes pueden experimentar la exclusión educativa se encuentran: la privación de las perspectivas vitales necesarias para aprender, la exclusión del ingreso en una escuela o un programa educativo, la exclusión de la participación regular y continua en una escuela o un programa educativo, la exclusión de experiencias interesantes de aprendizaje y la exclusión del reconocimiento del aprendizaje realizado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012).

En un principio se empleaba el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), que se asocia a la deficiencia o la discapacidad como la causa de las dificultades educativas, sin considerar aspectos que interactúan con las condiciones personales y sociales. Por lo que se sugiere sustituirlo por el de barreras para el aprendizaje, ya que, si se parte de que todos los alumnos tienen derecho a participar y aprender, entonces encontrar alguno que no lo haga, se identificarán las barreras que puedan estar limitando su aprendizaje con el propósito de eliminarlas o minimizarlas (Covarrubias, 2019; Plancarte, 2016). Este término, introducido por Booth y Ainscow en 1999 (Covarrubias, 2019) considera las culturas, políticas y prácticas que se proponen en el Index de Inclusión o Guía para la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2015).

La inclusión educativa en los planteles se vio expuesta a raíz de la pandemia de la COVID-19, ya que abrió nuevos espacios de interacción entre la comunidad educativa y puso a prueba la respuesta adaptativa de los planteles para hacer frente a la emergencia y elaborar estrategias para evitar el fenómeno de la deserción e incluir en lo posible a la totalidad de su estudiantado y plantilla docente, sin perder de vista su sentido humano y formación en valores a través de los medios digitales. Al mismo tiempo que debe considerar contar con los elementos

suficientes para seguir fortaleciéndose en materia de inclusión y calidad educativa para el regreso a clases presenciales cuando fuera posible.

La inclusión educativa da cuenta de la ideología, filosofía del plantel, sus prácticas y políticas que permiten que todos los integrantes de la comunidad escolar desarrollen su potencialidad, tanto en el campo profesional-educativo como humano, de manera integral, lo cual se ve manifestado en la calidad de su clima escolar, la pertenencia e identidad con la institución, su misión y sus valores, lo cual se observa de manera tácita en los indicadores de calidad educativa: deserción, reprobación y eficiencia terminal. Indicadores que dan cuenta del nivel y calidad de los servicios educativos que se ofrecen.

Si bien la inclusión educativa es un concepto reconocido, no siempre se convierte su evaluación en un procedimiento de rutina por los planteles educativos, por lo que resulta importante contar con un diagnóstico escolar que considere los indicadores de inclusión de cada plantel para el desarrollo y fortalecimiento de la calidad de los servicios educativos que se proporcionan en ellos y promoviendo buenas prácticas de sana convivencia entre la comunidad educativa. Por lo que se pretende iniciar este proceso en cada uno de los planteles educativos implicados en el presente estudio y hacer visibles los modos y valores que se encuentren presentes.

Con la elaboración del diagnóstico de inclusión escolar se ayudará a la identificación de las prácticas y políticas comunes, la comodidad que tienen tanto los docentes, administrativos, directivos y alumnos respecto a su pertenencia a la comunidad escolar. Su objetivo es identificar las prácticas o situaciones que se deben fomentar y también aquellas que se deben erradicar. Con los resultados se pueden extraer recomendaciones y estrategias que puedan emplearse y generalizarse a los distintos planteles del SEMS como parte de sus planes de mejora.

Con la información recabada, se puede iniciar un proceso transformador en el que se fortalezcan las habilidades de los docentes, se mejoren las relaciones interpersonales de todos dentro de la escuela y se defina la manera más apropiada para fomentar la cultura del respeto a los derechos humanos y la cooperación dentro de un ambiente democrático, incluyente y participativo.

Es por ello que, en el presente trabajo se muestra un diagnóstico de inclusión educativa en un bachillerato universitario en Jalisco que considere la cultura, prácticas y políticas inclusivas que se lleva a cabo en el plantel de la Escuela Preparatoria 12 en la zona metropolitana de Guadalajara.

Estos resultados son parte de una investigación más amplia que se realizó con apoyo financiero del programa de fomento a la investigación del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara en el 2020.

## Desarrollo

Educación para todos. “Toda persona tiene derecho a la educación”, enuncia el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos. Adicionalmente, este derecho permite que el individuo ejerza otros derechos (civiles,

políticos, económicos, sociales y culturales) (Jauregui, s/f), así como el acceso a una vida digna, a una mejor calidad de vida, en un contexto individual y comunitario.

El derecho a la educación es un derecho fundamental que se encuentra protegido por nuestra Constitución (Art. 3º) en el que se establece la garantía de la excelencia y la equidad de los servicios educativos para las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes en el territorio mexicano, sin distinción de etnias, sexo, orientación sexual, etc.; considerando las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos desde el nivel educativo básico al nivel superior (Diario Oficial de la Federación, 2019; Secretaría de Educación Pública, 2014).

Dentro de un contexto de democracia, equidad, cultura de la paz y desarrollo sostenible, la inclusión educativa adquiere primordial interés. El concepto de inclusión educativa ha evolucionado en los últimos años. Si bien se ha asociado con personas en situaciones de alta pobreza o con necesidades especiales (discapacidad), su concepción se ha ampliado considerando a los niños y las niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes o estudiantes que han abandonado el sistema educativo (Secretaría de Educación Pública, 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2012).

Esto es, se ha superado las características referidas a las personas con discapacidad y se ha ampliado a aquellas personas que presenten limitantes (para el logro de aprendizajes significativos) y vulnerabilidad, es decir, riesgo de no acceder a los servicios educativos o abandonarlos de manera temprana una vez que se ha ingresado a ellos.

La inclusión educativa es una unidad compleja. Esto es en el sentido que no puede explicarse desde una perspectiva unidisciplinar, sino que se requiere considerar los diversos factores que intervienen en su naturaleza y comprenderla desde un modelo multicausal. Aunque se describen mejor sus causas a partir de su antítesis: la exclusión educativa.

Hay varios intentos que persiguen el propósito de promover la mejora educativa en los centros escolares, sin embargo, se considera el “*Index de inclusión*” (*Index*) o “*Guía para la Educación inclusiva*” (Booth & Ainscow, 2015), ya que además reúne todos los enfoques aceptados para la mejora escolar y ha sido empleado en países de Europa y Estados Unidos con éxito para evaluar la inclusión en los centros educativos.

La “*Guía para la educación inclusiva*” es un conjunto de materiales de apoyo a la autoevaluación de todos los aspectos de un centro escolar, así como en las comunidades y el contexto en el que se encuentra. Se anima a que toda la comunidad educativa contribuya a la implementación de un plan inclusivo, ya que es a través de esta participación que se echan a andar mecanismos de colaboración entre sus actores (Both & Ainscow, 2015). La reflexión y evaluación a la que se hace mención en el *Index* se basa en tres dimensiones fundamentales en la vida escolar: cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Las políticas de inclusión a las que se refiere el *Index* tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes y programas que en éste se planifican e implementan en su proceso de mejora; las prácticas inclusivas se

basan en lo que se enseña en las aulas y cómo se enseña y se aprende; mientras que las culturas inclusivas dan cuenta de las relaciones, los valores y las creencias arraigadas en la comunidad educativa (Both & Ainscow, 2015).

El enfoque de la investigación presenta un diseño de tipo cuantitativo, no experimental, de corte transversal, descriptivo y no probabilístico. La técnica de investigación a emplear es el estudio de campo, puesto que se procederá a la observación directa del objeto de estudio en cada uno de los planteles educativos incluidos en el estudio, mediante el empleo de cuestionarios hacia la comunidad universitaria.

Para la recolección de los datos se empleará el *Index* de inclusión (*Guía para la educación inclusiva*) de Both y Ainscow (2015). El cual es un conjunto de materiales de apoyo a la autoevaluación de todos los aspectos de un centro escolar, así como en las comunidades y en el contexto en que se encuentra. Explora la cultura de la inclusión, prácticas y políticas incluyentes que se experimentan en cada plantel educativo y anima a que todo el personal, padres, tutores y los propios estudiantes contribuyan a la implementación de un plan inclusivo.

Debido a las condiciones de la contingencia sanitaria actual, la recolección de datos se llevará a cabo de manera virtual a través de formularios de *Google for Education* (emplea las cuentas institucionales). Con el permiso y apoyo de la administración escolar, se le solicitó al equipo educativo que respondiera de manera voluntaria y anónima el cuestionario 1 del *Index* de inclusión. En cuanto al estudiantado se le solicitó que respondiera, con consentimiento informado los cuestionarios 1 y 3 del *Index* de inclusión, también de manera anónima. Esta información será importada al programa SPSS versión 21.0 para Windows.

## Conclusiones

Los instrumentos fueron aplicados en tres planteles educativos en el nivel medio superior, los resultados de confiabilidad por Alpha de Cronbach fueron mayores a 0.9 (ver anexo C). En esta ocasión, se presentan los resultados correspondientes a la Preparatoria Metropolitana 12 de la Universidad de Guadalajara en comparación con el total de respuestas en las instituciones analizadas.

Se pretendió obtener la percepción sobre los ítems indagados desde la mayor parte de las perspectivas de los actores educativos, en los que se incluye el equipo escolar (administrativos, operativos, directivos, académicos) y al estudiantado. La distribución de la muestra en acuerdo con su rol educativo en la Preparatoria 12 se muestra en la figura 1, la mayor parte de las respuestas proviene del cuerpo docente (95%) y el resto son estudiantes (5%).

## Index de inclusión

La distribución de las respuestas obtenidas del *índice* de inclusión se muestra a continuación.

En la figura 2 se observa que la percepción positiva de los indicadores de inclusión tiende a ser similar entre los planteles educativos analizados, observando que la Preparatoria 12 quien muestra una menor afirmación en la

presencia de los indicadores de inclusión revisados en todas las dimensiones que conforman el instrumento, siendo más notorio en la Dimensión A1 (creando culturas inclusivas: construyendo comunidad) y en la Dimensión B1 (estableciendo políticas inclusivas: desarrollando un centro escolar para todos).

Las dimensiones con mayor índice de alcance son la Dimensión A2 (establecimiento de los valores inclusivos) y C2 (orquestando el aprendizaje). Esto es importante ya que, la inclusión que no está relacionada con valores profundamente arraigados podría representar simplemente la inercia con lo que se dice acerca de la inclusión, de manera superficial, el que ya estén fomentando los valores inclusivos siembra las guías fundamentales para promover la acción de los actores educativos dando dirección al acto educativo hacia una verdadera propuesta de inclusión.

### **Dimensión A. Creando culturas inclusivas**

En la figura 3 se puede observar que los estudiantes son quienes tienen una mejor percepción en la construcción de un sentido de comunidad en la escuela que el equipo educativo.

Resalta que se sienten bienvenidos en el centro educativo, se percibe un sentido de cooperación entre el equipo educativo y se perciben receptivos a la variedad de identidades de género.

Refieren que no se percibe que el equipo educativo y los padres colaboran entre sí y que se fomente en el centro escolar la comprensión de estar dentro de un mundo globalizado.

Estos resultados son similares a los encontrados por García, Hermsillo y Anguiano (2018) donde encontraron que los estudiantes se sienten cómodos en la escuela y perciben un ambiente escolar positivo, aunque no perciben un ambiente de cooperación académica y perciben que no se involucra lo suficiente a los padres de familia.

Dentro de la figura 4, se percibe que, en lo general coinciden que el centro escolar fomenta el respeto por los derechos humanos y la integridad del planeta Tierra. Aunque no coinciden en que el centro escolar desarrolle valores inclusivos entre la comunidad educativa y que la inclusión incluye la participación de todos.

Los académicos perciben que los valores que mejor se fomenta entre la comunidad educativa son el de rechazar todas las formas de discriminación, que sean todos valorados por igual y el animarlos a sentirse bien consigo mismos. De igual manera este grupo educativo consideran que no se perciben las expectativas altas para todos los estudiantes, tal vez consideran que se requiere elevar el nivel de exigencia para que los alumnos desarrollen favorablemente su potencial.

Esta es una de las áreas mejor valoradas tanto por el profesorado como del estudiantado.

Estos resultados son similares a los encontrados por García, Hermsillo y Anguiano (2018) donde encontraron que los estudiantes consideran la escuela como un ambiente propicio que fomenta los valores relacionados con la tolerancia, la empatía, el respeto y el pluralismo se ven favorecidos, aunque no perciben que el equipo educativo sea congruente entre las palabras y las acciones.

## **Dimensión B. Estableciendo políticas inclusivas**

En la figura 5 se nota que los respondientes coinciden que el centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad y que los ayuda a integrarse una vez que son admitidos; los alumnos tienen la percepción que el centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.

Resalta que el equipo escolar no percibe que los nombramientos y los ascensos en el centro escolar sean justos ni que el liderazgo en el centro escolar tenga un liderazgo con enfoque inclusivo. Tampoco perciben que la escuela sea físicamente accesible para todas las personas.

También se reconoce que los estudiantes requieren estar mejor preparados para desenvolverse en otros contextos distintos a los académicos.

En la figura 6, los respondientes coinciden que en el centro educativo el inglés se promueve como una segunda lengua y que se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar. Aunque no perciben que las normas de conducta estén relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo curricular.

El equipo escolar reconoce que el centro educativo se asegura de promover políticas de inclusión en aquellos con “necesidades educativas especiales”, aunque en menor proporción de cómo lo perciben los alumnos.

## **Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas**

Al analizar la figura 7, los respondientes refieren que lo que resalta de su currículum es que aprenden sobre la comunicación y las tecnologías de la comunicación, sobre su salud y las relaciones interpersonales. El equipo escolar reconoce que los estudiantes participan y crean arte, literatura y música, así como investigar sobre la vivienda y el medio urbano.

Se describe un mayor descuerdo que en el centro escolar se estudia ni la ropa o la decoración del cuerpo (que habla acerca de las expresiones no verbales propias en este grupo de edad), así como sobre los ciclos de producción y consumo de alimentos.

En la figura 8 se muestra similitud en las respuestas del equipo educativo y los estudiantes. Ambos coinciden que la disciplina en el centro escolar se basa en el respeto mutuo y que las evaluaciones no fomentan los logros de todos los estudiantes.

Esta es una de las áreas mejor valoradas tanto por el profesorado como del estudiantado.

## **Cuestionario 3**

Este cuestionario fue respondido exclusivamente por los estudiantes.

En las figuras 9a y 9b se muestran las respuestas afirmativas de los estudiantes con respecto a lo analizado en los diversos indicadores de inclusión.

En la figura 9a se muestra una tendencia muy similar en la experiencia de los estudiantes de la Preparatoria 12 con sus pares en las otras preparatorias evaluadas en sus respectivos centros educativos en la mayor parte de las respuestas. Las mejores respuestas (80-85%) hacen referencia a que consideran bueno tener compañeros de diferentes orígenes (reactivo 13), les gusta ir al plantel (reactivo 1), que son respetados independientemente de su color de piel (reactivo 27), tienen buenos amigos ahí (reactivo 8), han aprendido cómo sus valores afectan sus acciones (reactivo 18), son respetados sin importar la religión que profesen (reactivo 28) y han aprendido cómo sus acciones afectan a otros en la escuela (reactivo 16).

Las respuestas con mayor desacuerdo (menor a 50%) se encuentran que los estudiantes perciben que las personas no admiten cuando han cometido un error (reactivo 22), no comen saludablemente en el centro escolar (reactivo 19), cuando los profesores dicen que harán algo no lo cumplen (reactivo 21) y que no se llevan bien entre sí (reactivo 5).

Mientras que en la figura 9b, se sigue observando una tendencia similar en los distintos planteles donde las mejores percepciones (80-85%) se encuentran en lo concerniente a que los estudiantes con discapacidad son respetados y aceptados (reactivo 32) y que durante las clases siempre saben qué es lo siguiente que tienen que hacer (reactivo 57), lo que crea estructura y certidumbre en las expectativas de las clases.

Mientras que las respuestas con mayor desacuerdo se encuentran las siguientes: a que para los profesores es importante el esfuerzo académico mostrado por los estudiantes más que los errores (reactivo 59), los estudiantes llaman a otros con nombres agresivos (reactivo 33), no suelen comprender las tareas que les dejan (reactivo 61) y no consideran que les ayude a aprender (reactivo 62), perciben que los profesores tienen preferencias hacia otros estudiantes (reactivo 35) y cuando tienen faltas, los profesores no preguntan por ellos (reactivo 36). Finalmente, tampoco reconocen cuando han hecho un buen trabajo de los que les han solicitado (reactivo 58).

## Tablas y figuras

Figura 1. Características de la muestra por integrantes de la comunidad educativa en la Preparatoria 12 (%). Elaboración propia, 2020

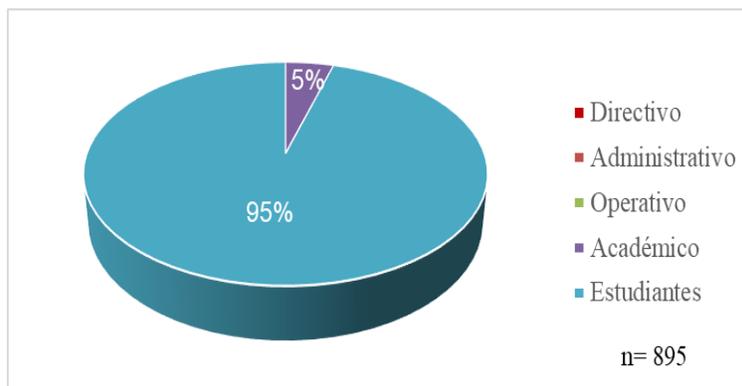


Figura 2. Indicadores promedio del índice de inclusión por plantel (%). Elaboración propia, 2020

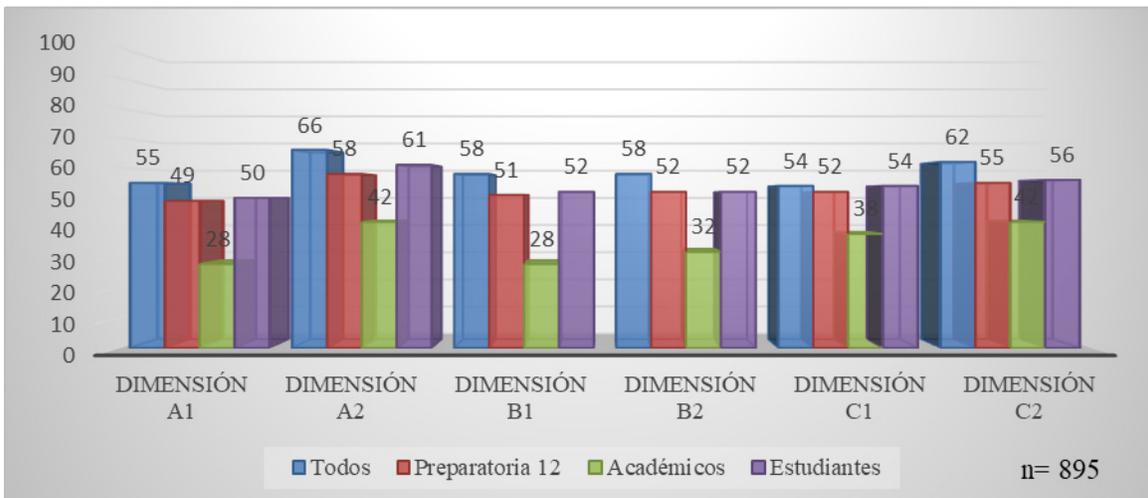


Figura 3. Dimensión A1: construyendo comunidad. Se muestra por rol educativo (%). Elaboración propia, 2020

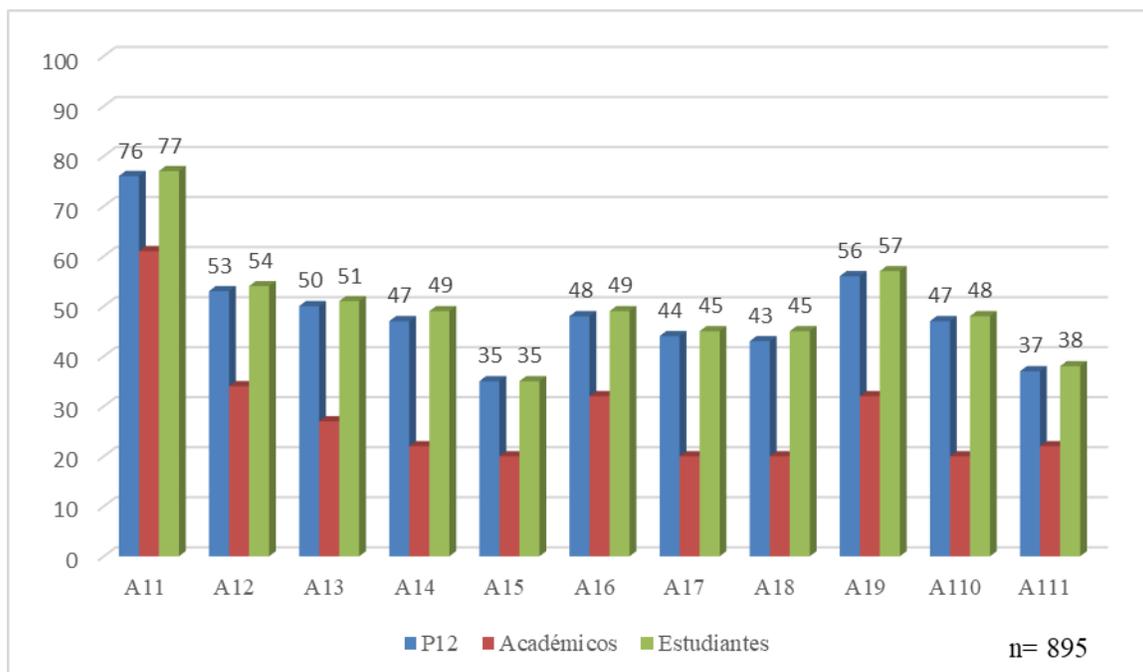


Figura 4. Dimensión A2: estableciendo valores inclusivos. Se muestra por rol educativo (%). Elaboración propia, 2020

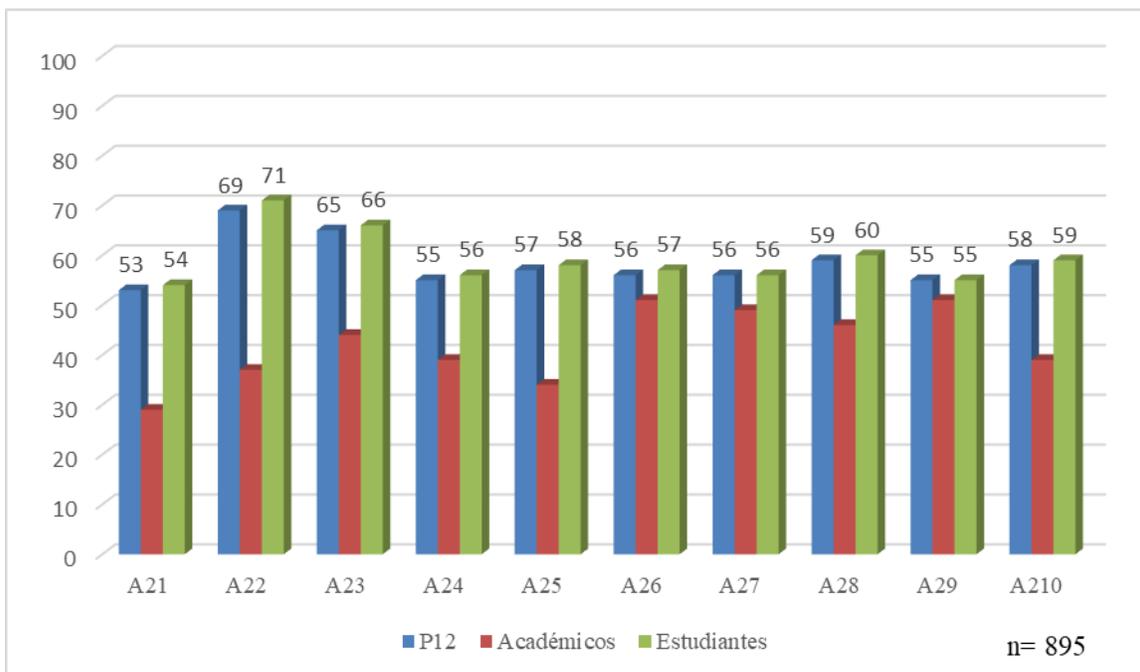


Figura 5. Dimensión B1: desarrollando un centro escolar para todos. Se muestra por rol educativo (%). Elaboración propia, 2020

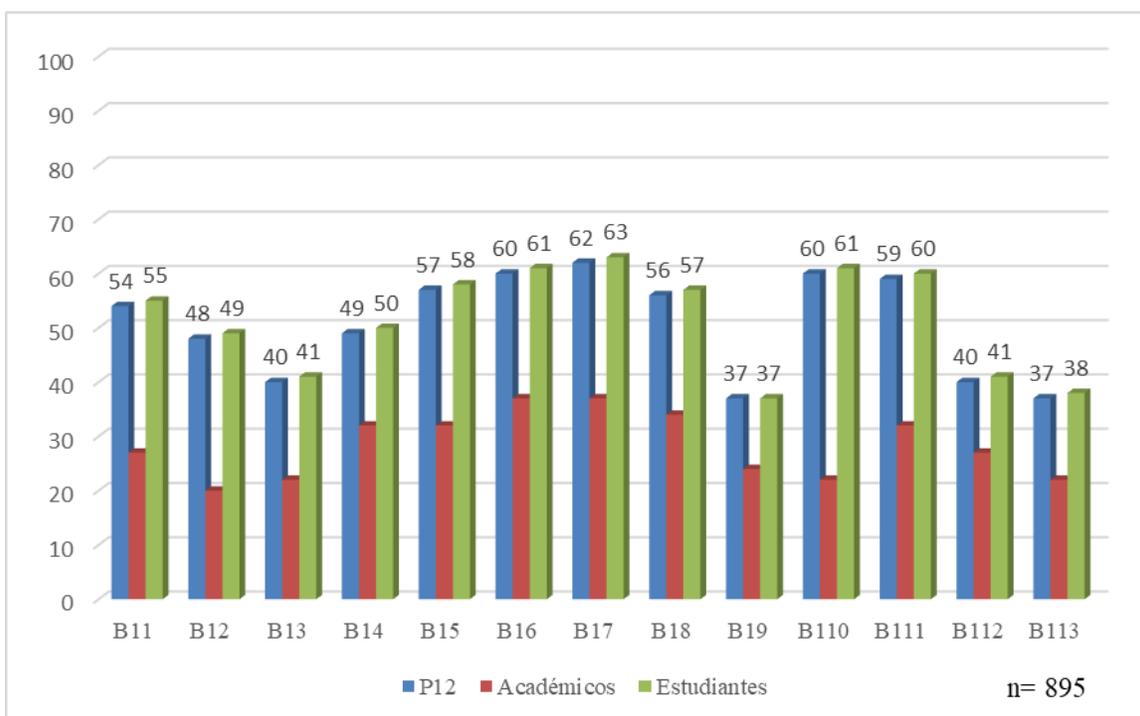


Figura 6. Dimensión B2: organizando el apoyo a la diversidad. Se muestra por rol educativo (%). Elaboración propia, 2020

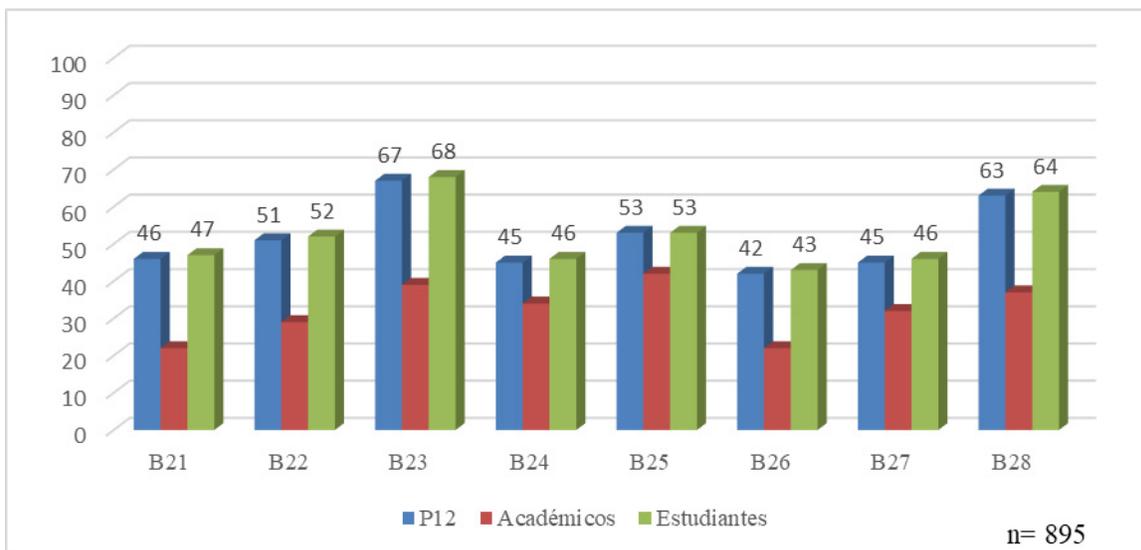


Figura 7. Dimensión C1: construyendo un currículum para todos. Se muestra por rol educativo (%). Elaboración propia, 2020

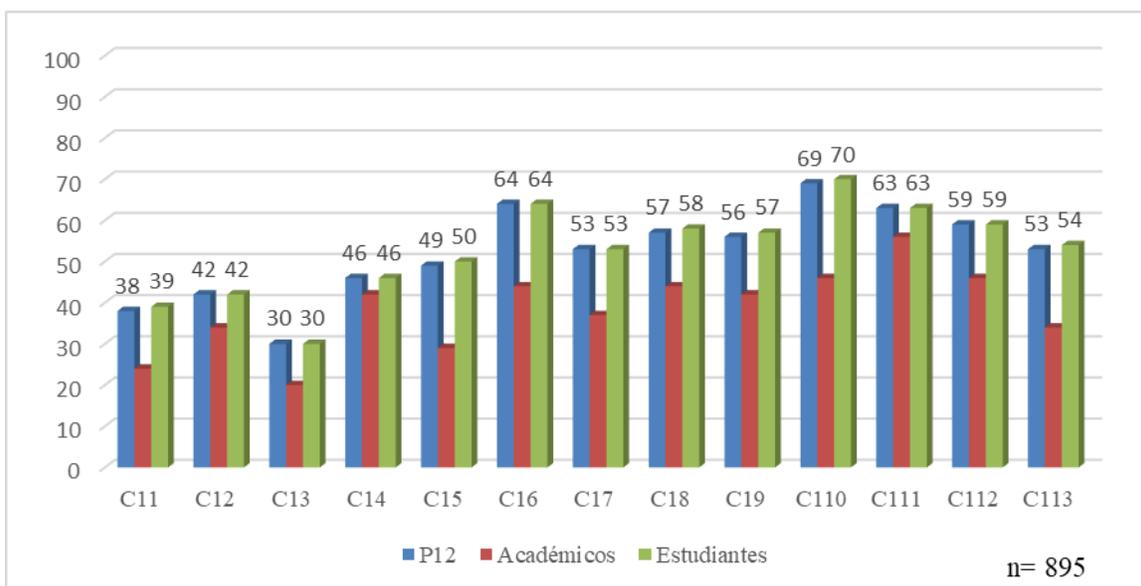


Figura 8. Dimensión C2: Orquestando el aprendizaje. Se muestra por rol educativo (%). Elaboración propia, 2020

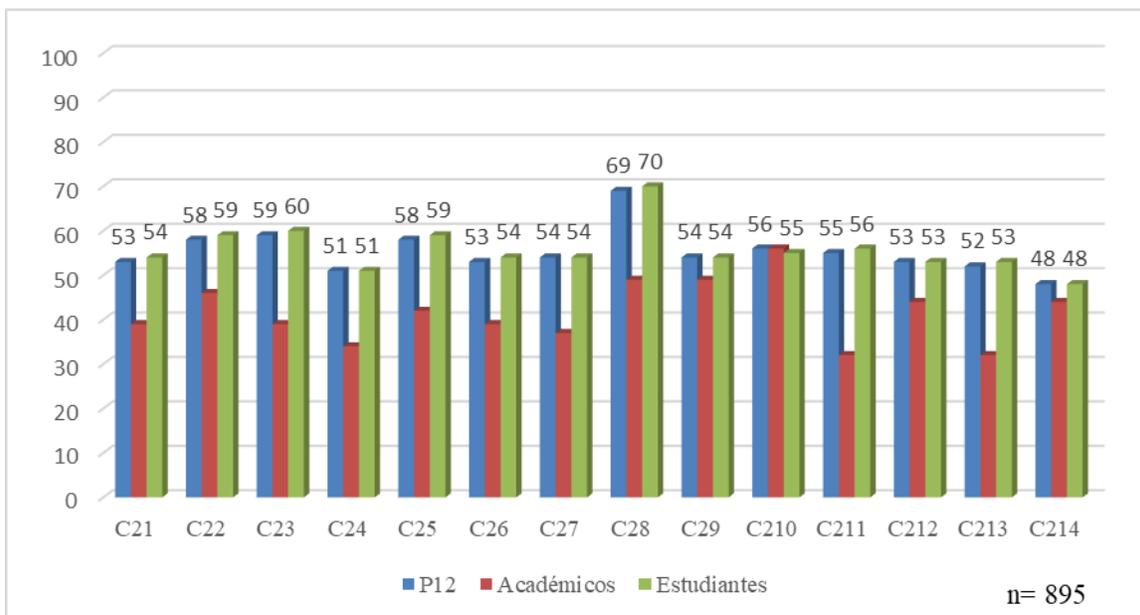


Figura 9a. Respuestas afirmativas (%). Elaboración propia, 2020

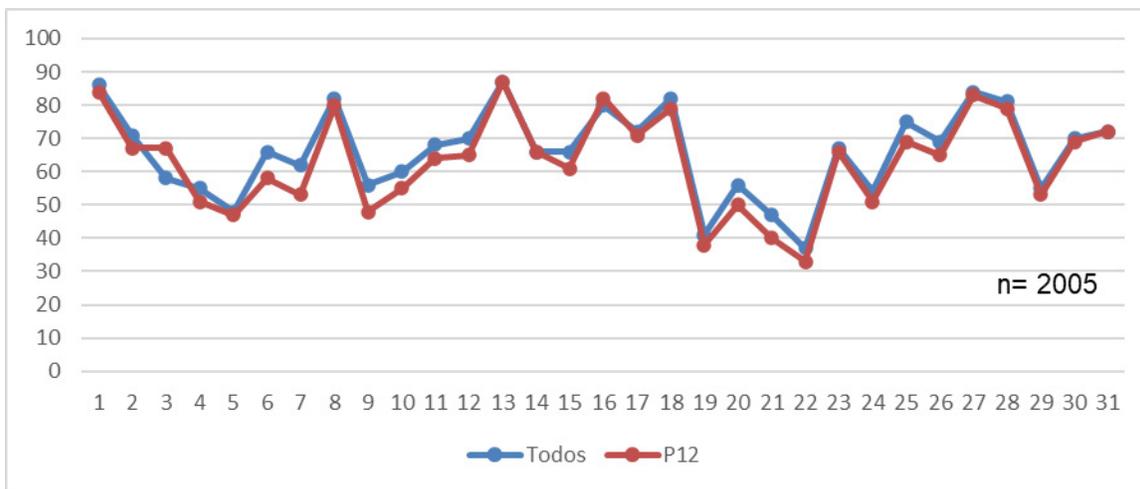
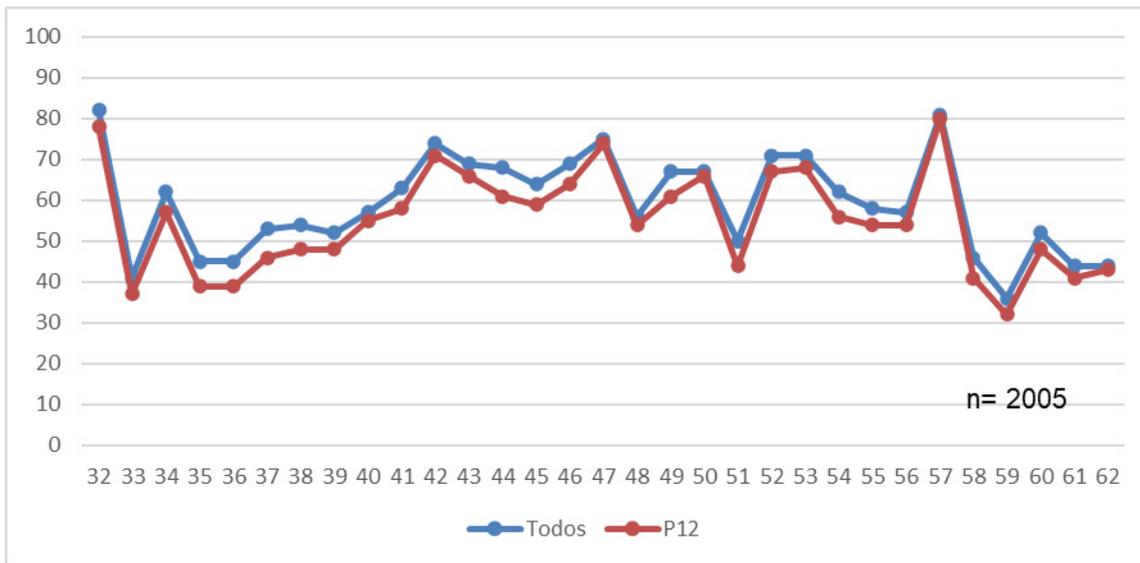


Figura 9b. Respuestas afirmativas (%). Elaboración propia, 2020



## Referencias bibliográficas

- Both, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible desde: <https://www.oei.es/historico/IndexLibroAgosto.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación*. Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lrart3\\_mmce.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lrart3_mmce.htm)
- Jauregui, M.L. (s/f). *Construyendo una cultura de la paz en las escuelas*. Disponible en: [https://www.academia.edu/5751654/CONSTRUYENDO\\_UNA\\_CULTURA\\_DE\\_PAZ\\_EN\\_LAS\\_ESCUELAS](https://www.academia.edu/5751654/CONSTRUYENDO_UNA_CULTURA_DE_PAZ_EN_LAS_ESCUELAS)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación: guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Disponible desde: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. Disponible desde: <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Plancarte, P. (2016). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México*. España: Universidad de Valencia (Tesis no publicada)
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Diagnóstico del programa S244: Inclusión y Equidad Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública