

# **Universidad Autónoma de Baja California**

Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales



**“CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN  
ESCUELAS SECUNDARIAS DE BAJA CALIFORNIA: PERCEPCIÓN DE LOS  
SUPERVISORES Y EQUIPOS DIRECTIVOS”**

**TESIS**

Que para obtener el grado de

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA**

Angelica Santiago Garcia

**DIRECTOR DE TESIS**

Alicia Alelí Chaparro Caso López

Ensenada, Baja California, Abril de 2019.

## Dedicatoria

Al realizar esta tesis me encontré con muchos retos de los cuales nunca imagine que llegaría a tomar. Con el paso del tiempo me di cuenta que nada es fácil, que siempre habrá dificultades en el camino, pero nada que no pueda ser solucionado. A veces hay que tocar fondo para poder analizar la situación y poder levantarnos para brillar y cumplir la meta.

En este camino, hubo personas que me acompañaron y que estoy totalmente agradecida. Primeramente agradezco a Dios por darme la dicha y la sabiduría de poder tener esta oportunidad y sobre todo de estar conmigo en momentos de melancolía, pero sobre todo darme la fuerza para seguir adelante y emprender el paso para un mejor futuro. A mis padres que son el pilar de mi vida, mi ejemplo a seguir, quienes siempre me han dado su apoyo incondicional, la fortaleza para seguir adelante y seguir luchando por mis sueños, siempre estaré agradecida por estar conmigo aconsejándome y ayudándome en todo momento. A mis hermanas que siempre estuvieron para complementar ese apoyo de familia, de manera incondicional. Son el pilar y mi ejemplo de vida, cada esfuerzo y cada paso que doy en mi vida es gracias a ustedes

Asimismo, agradezco a la Dra. Alicia Alelí Chaparro Caso López, a la Mtra. Irma Gloria Arregui Eaton y al Lic. Noé Mora Osuna, por el apoyo y la participación de poder concluir con este trabajo. Gracias a cada uno de ellos que compartieron parte de su tiempo sagrado en el apoyo, comprensión y paciencia para mejorar día con día en el presente trabajo. Agradezco por todas sus

enseñanzas, el compartir su experiencia como profesionalista, y del gran conocimiento que cada uno me aportó. Es una dicha haber encontrado gente con tanta experiencia y conocimiento, me llevo grandes aprendizajes de cada uno. Ya que un trabajo de investigación siempre es fruto de experiencias, conocimientos, fortalezas, aprendizajes que siempre quedan marcados. No es fácil empezar, pero tampoco imposible terminar, con ayuda, entusiasmo y esfuerzo, las cosas salen adelante.

Agradezco también a cada uno de mis maestros durante mi larga carrera como estudiante, ya que son el pilar de mi educación, cada maestro me enseñó cosas distintas, pero de cada uno me llevo una gran enseñanza de vida.

Finalmente, agradezco a mi comité: Mtra. Elizabeth Gómez Solís y Dra. Eunice Vargas Contreras, por sus atinados comentarios que permitieron enriquecer mi trabajo, y realizar el examen para exponer mi experiencia al desarrollar esta investigación, como también el impacto del tema abordado.

Siento satisfacción por el hecho de haber concluido un trabajo maravilloso, me llevo una experiencia única, llena de grandes aprendizajes tanto en el área de investigación como conocimiento propio del equipo de investigación.

¡Mi logro es su logro!

## Contenido

1. Introducción.....	4
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Objetivos de la investigación.....	7
1.3. Justificación.....	8
2. Revisión de literatura.....	10
2.1. Atención a la diversidad.....	10
2.2. Principios orientadores de la atención a la diversidad.....	11
2.3. Diversidad cultural y logro educativo.....	12
2.4. Enseñar en y para la diversidad.....	14
2.5. Inclusión educativa.....	27
2.5.1. Procesos de enseñanza y aprendizaje en la inclusión.....	35
2.5.2. La inclusión educativa desde la perspectiva de la mejora de la eficacia escolar .....	38
3. Contexto del estudio.....	48
4. Método.....	50
4.1. Participantes.....	50
4.2. Procedimiento.....	52
5. Análisis y descripción de resultados.....	53
5.1. Etapa 1. Reducción de datos.....	53
5.2. Etapa 2. Definición de categorías.....	54
5.3. Etapa 3. Reclasificación de datos.....	57
5.4. Etapa 4. Comparación de las prácticas.....	59
6. Discusión y Conclusiones.....	63
Referencias.....	70
Apéndice A.....	86
Apéndice B.....	94

## Índice de tablas

Tabla 1. Características de la educación inclusiva y factores de eficacia escolar .	29
Tabla 2. Características de las escuelas participantes.....	35
Tabla 3. Características de los informantes clave.....	36
Tabla 4. Clasificación y codificación de las categorías con base en las unidades de contenido.....	46
Tabla 5. Recategorización de la práctica de Necesidades educativas especiales o sobredotación.....	50
Tabla 6. Distribución de las prácticas escolares por tipo de escuela y categoría. .	52
Tabla 7. Recategorización de las prácticas escolares por tipo de escuela y categoría.....	53

## **1. Introducción**

### **1.1. Planteamiento del problema**

De acuerdo con el Artículo Tercero constitucional, en México toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad. Según Castillo y Gamboa (2012), la educación es de calidad si favorece en los individuos el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar las exigencias sociales y de la actual sociedad del conocimiento, facilitando el desarrollo de un proyecto de vida y el acceso al mundo laboral. Asimismo, la educación de calidad ha de garantizar que todas las personas se sientan parte de la escuela y de la comunidad.

Blanco (2006) afirmó que la atención a la diversidad es uno de los principales retos para los sistemas educativos, que incluye a todos los grupos de la sociedad y sus diferencias, tales como, su nivel socioeconómico, cultural y de género; así como también diferencias individuales, es decir, sus capacidades, limitaciones, intereses, y motivaciones, entre otras.

En el ámbito educativo, la atención a la diversidad es una realidad a la que se enfrentan los docentes día con día. Una realidad que en ocasiones desconcierta y demanda una respuesta sistematizada y adaptada a cada individualidad concreta, en otras palabras implica ofrecer una educación apropiada a las características y necesidades de cada uno de los estudiantes (Prada, 2014). Desde esta perspectiva, se reconoce que el logro académico de los estudiantes no depende sólo de sus características personales, sino que es

el resultado de las oportunidades y apoyos que se ofrecen en las escuelas; en otras palabras la atención a la diversidad es asunto del sistema educativo y de directivos de la escuela, de tal manera que las acciones educativas deben dirigirse primordialmente a contrarrestar las diferencias individuales que limitan las oportunidades de aprendizaje y la participación de todos en las actividades educativas (Booth y Ainscow, 2002, Blanco, 2006).

De acuerdo con diversas investigaciones, (Ballesteros y Gil, 2012; Blanco, 2006; Gómez-Hurtado, 2012; Mata y Ballesteros, 2012), la atención a la diversidad se ha convertido en un término omnipresente en la educación, impulsando la cultura de la inclusión, misma que aparece con frecuencia en la política actual y en los discursos sobre la práctica educativa. Según Gómez-Hurtado (2012), la atención a la diversidad, es una preocupación para la mayoría de los equipos directivos, debido a que los estudiantes cada vez son más distintos en cuestión de cultura, lenguaje, problemas físicos, etcétera. Es una situación que exige transitar a un enfoque educativo en el que las prácticas escolares que se realicen dentro del aula y brinden a los estudiantes un ambiente en el que se consideren las diferencias individuales como factores enriquecedores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, la atención a la diversidad constituye en sí misma una práctica vinculada al desarrollo integral de los estudiantes, lo que implica un proceso cognitivo y socioafectivo. En el marco de los esquemas educativos de atención a la diversidad que se plantean en nuestro contexto, en este estudio se

propone caracterizar las prácticas escolares, dirigidas a la atención a la diversidad, que realizan escuelas secundarias de Baja California, que han sido identificado como escuelas eficaces y no eficaces. Esta caracterización partida de la percepción de los supervisores y equipos directivos.



## **1.2. Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Caracterizar las prácticas escolares (acciones llevadas a cabo por los miembros de la escuela), dirigidas a la atención a la diversidad, que se realizan en escuelas secundarias eficaces y no eficaces de Baja California, con base en la percepción de los supervisores y equipos directivos.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las prácticas de atención a la diversidad que se realizan en escuelas secundarias de Baja California.
  
- Comparar las prácticas de atención a la diversidad que se realizan en escuelas secundarias eficaces y no eficaces.

### **1.3. Justificación**

La diversidad se entiende como todas aquellas posibilidades, o diferencias, que existen en determinada población. Particularmente en la escuela, las diferencias pueden existir en aspectos tales como cultura, religión, nivel socioeconómico; o incluso aspectos adversos como discapacidad, problemas familiares, problemas de salud entre otros (González, 2008). Cuando en el plantel escolar se toman en cuenta estas diferencias en la planeación y actividades académicas para garantizar el desarrollo y aprendizaje, se dice que se brinda atención a la diversidad.

En los últimos años en el estado de Baja California el tema de atención a la diversidad de escuelas secundarias ha sido de gran relevancia, pero los estudios realizados son pocos para el estado en comparación a nivel internacional. En cuanto a la necesidad y a la falta de capacitación, conocimiento de los profesores y el cómo tratar a los estudiantes de nivel secundaria en cuestión de la diversidad que se presenta, el gobierno del estado ha implementado planes y programas, sin embargo, estos se enfocan más en el nivel primaria. En secundaria, la atención a la diversidad se ha enfocado principalmente a los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Programa especial de Baja California, 2015-2019), a pesar de que según el censo 2010, en educación secundaria, son pocos los alumnos que ingresan con alguna discapacidad, y de ellos solo el 13.3% concluye la secundaria. No obstante, las estadísticas del sistema educativo de Baja California del ciclo escolar 2016-2017 en educación

secundaria señalan que los estudiantes abandonan la escuela ya sea por cuestión económica, cultural, social, o cognitiva; lo que hace pensar que estos aspectos no son atendidos en las escuelas, es decir que la diversidad que existe en los planteles de secundaria no se toma en cuenta.

Araque y Barrio (2010) señalaron que el concepto de diversidad incluye a estudiantes con necesidades educativas, que pueden ser o no especiales. Por lo tanto, las escuelas que eduquen realmente en y para la diversidad, habrán de considerar aquellas dificultades de aprendizaje, discapacidad psíquica, sensorial, física, grupos de riesgo y minorías étnicas, asegurando el acceso y permanencia de todos los estudiantes sin excepción. En otras palabras, la escuela tiene la obligación de garantizar a todos el derecho a la educación y ofrecer un marco inclusivo, en el que todos los estudiantes tengan oportunidades de desarrollo. Esto significa combatir las desigualdades para adoptar un modelo educativo abierto y flexible (Murillo, 2005; Ruiz-Cabezas, 2011).

Al respecto, Solís (2010) refirieron que las poblaciones que están socialmente vulnerables son muy heterogéneas como resultado de sus condiciones de vida, por lo cual, las desigualdades de origen en el sistema educativo solo generará, a su vez, desigualdades en los aprendizajes y por lo tanto en el éxito escolar.

Es por ello, que al identificar las prácticas de atención a la diversidad que se realizan en escuelas secundarias de Baja California, se espera que derive en

información útil que sirva como insumo para la mejora del estudiante y del docente; es decir, se busca que los docentes de nivel secundaria identifiquen las prácticas y apliquen mejores estrategias educativas con base en la diversidad que tenga el estudiante ya sea cultural, social, económico, etc. Como mencionaron Rodríguez y Valdivieso (2008), al dar una mejor educación de calidad que se adapte a cada uno de los estudiantes, se construye un conjunto de recursos, aptitudes que hacen posible que un estudiante pueda asistir exitosamente a la escuela y que el docente pueda brindar una educación de calidad.

## **2. Revisión de literatura**

### **2.1. Atención a la diversidad**

Educación para la diversidad se refiere a que las instituciones educativas acepten a estudiantes con diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, etnias y valores culturales (Blanco-Vargas, 2008). De acuerdo con Rodríguez y Valdivieso (2008), hablar de atención a la diversidad es hablar de una educación de calidad para la igualdad, justicia social y del trabajo como docente. Esto es mejorar el trabajo que se lleva a cabo en el aula realizando las adecuaciones que se consideren necesarias para tratar de igualar las condiciones en los estudiantes, de manera que todos tengan la misma oportunidad de aprender.

Arnaiz (2005) consideró importante conocer la relación que existe sobre atención a la diversidad en las escuelas, y a su vez, rescató las principales características del significado de educar en y para la diversidad. Explicó el concepto de la educación inclusiva, en el que la escuela debe ser para todos y ningún estudiante debe ser excluido, sino que se debe adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del estudiante (Araque y Barrio, 2010; Antelm, Cacheiro-González y Gil-López, 2015).

El tema de atención a la diversidad es un reto para cualquier docente. Los docentes deben ocuparse de todos los estudiantes, prestando especial atención a aquellos que requieren apoyos para participar y aprender en

igualdad. Al otorgar el apoyo o la ayuda que necesita, el estudiante genera mejores aprendizajes; sin embargo, esto no depende únicamente de sus capacidades, sino también de la calidad de experiencias y apoyos que se brinden tanto en el aula como en la escuela (Luque y Luque, 2017; Sánchez, 2014).

## **2.2. Principios orientadores de la atención a la diversidad**

Según Navarro y Gordillo (2015), la atención a la diversidad es un tema relevante dentro del contexto educativo, pues este influye dentro del aula, lo que implica la participación de los diferentes agentes dentro del plantel: directivos, docentes y personal administrativo. Estos agentes, son los responsables de llevar a cabo acciones que compensen las diferencias presentes en los estudiantes principalmente en los aspectos culturales y sociales. No obstante, como mencionaron González y Martínez (2012), esto implica un cambio de pensamiento, de orientación organizativo y estructural interno en las escuelas, no sólo desde un aspecto burocrático, sino también desde un punto de vista humano, social, cultural y educativo.

Medrano (2001) hizo hincapié en que la atención a la diversidad desde la calidad y la equidad en la educación básica, se ha centrado principalmente en el rezago educativo. Por ejemplo, Fernández-Batanero (2010), describió qué hacer, cómo identificar y atender las necesidades para adaptar el currículo y fortalecer el logro educativo de los estudiantes. Sin embargo, la diversidad va

más allá de los aspectos del aprendizaje esta incluye también factores relativos a la diversidad cultural.

### **2.3. Diversidad cultural y logro educativo**

Vázquez (2011) manifestó que es frecuente encontrar a estudiantes que no pueden satisfacer sus necesidades producto de dificultades económicas, estos estudiantes a su vez tienen un acceso limitado a actividades culturales además de que muestran un pobre desempeño verbal y lingüístico, lo que les dificulta adherirse a las normas, por la ausencia de modelos intelectuales. Todo esto acarrea un pobre aprovechamiento académico. De acuerdo con el autor, el fracaso escolar altera el ambiente emocional de la familia, además de que genera baja autoestima en el estudiante, afectando su ejecución escolar, lo que impacta en su logro educativo. Ante esta situación, los padres dudan del desempeño como principales educadores de sus hijos, toman medidas que no generan ningún resultado, y en consecuencia se crea un ambiente de irritabilidad y distanciamiento.

García-García, García-Corona, Biencinto y Asensio (2009) mencionaron que las diferencias culturales, se perciben como deficiencias o problemas, lo que trae como consecuencia que los estudiantes se sientan menos motivados hacia el logro de los objetivos de aprendizaje, pues se perciben a sí mismos menos capaces por el hecho de ser distintos. Esto tiene implicaciones no solo académicas sino personales, familiares y sociales, pues el logro educativo se

vincula con el desarrollo sistémico de los estudiantes, lo que trae implicaciones a los diferentes contextos en los que estos se desarrollan (Pozo, Suarez y García-Cano, 2012; Ruiz y Zorrilla, 2007).

Por lo tanto la orientación del logro y la motivación del estudiante juegan un papel muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; cuando un estudiante no está motivado ni orientado hacia el logro de los aprendizajes la labor docente se vuelve aún más difícil. Los estudiantes que son conformistas, pesimistas y le dan más interés a un número como calificación que a su aprendizaje, no se esfuerzan por dar lo mejor de sí, no presentan interés hacia las materias, e inclusive obtienen bajas notas, faltan continuamente y terminan reprobando. Por lo que se puede afirmar, que la motivación del logro es una característica que puede facilitar la labor del docente dentro del aula (Calvo, 2014). Al respecto Luque y Luque (2017) mencionaron una serie de aspectos que son relevantes para que el docente logre la motivación en sus estudiantes: (a) percepción y expectativas; (b) contacto personal; (c) retroinformación; (d) empatía; (e) amabilidad y entusiasmo; (f) implicación en las relaciones sociales del alumnado; y (g) estilo de enseñanza y organización de la clase.

Para que los estudiantes logren dicho desarrollo los directivos y docentes de las escuelas debe poner en práctica acciones que busquen atender y compensar las diferencias que existen entre la comunidad estudiantil. Por lo



tanto, estas acciones constituyen buenas prácticas que impactan en la mejora de la calidad educativa, y por ende, en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (García et. al., 2009). Es decir, enseñar en y para la diversidad.

#### **2.4. Enseñar -en y para- la diversidad**

González (2008) mencionó que una escuela se concibe no sólo como un espacio que da respuestas, sino que enseña a realizar preguntas, que mira al pasado y también integra el futuro, y no excluye a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia. También, se requiere esa inspección amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de la justicia social y la educación. Su planteamiento gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas. Por lo tanto, una escuela inclusiva debe atender a todos los estudiantes sin importar su origen, cultura, capacidad o demás aspectos propios de su diversidad (Parra, 2007). Es necesario contar con todos los medios posibles para que los docentes puedan atender adecuadamente la diversidad del estudiante dentro del aula, y es que cada uno de los docentes son clave de éxito para una mejor inclusión educativa con los estudiantes (Ainscow y Miles, 2008).

De acuerdo con López-Melero (2006) la diversidad es un valor y no defecto; esto implica romper con la clasificación y la norma; y a su vez establecer la preparación del docente para la comprensión de la diversidad. Se requiere que profundice sobre las diferencias del estudiante, que erradique las

desigualdades y, a la vez, que haga avanzar la justicia escolar para ofrecer prácticas educativas simultáneas y diversas. Así, en la teoría y en la práctica, la atención a la diversidad es un valor que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales: el respeto y la tolerancia de otras culturas, formas de vida y personalidades concretas, son necesarios para profundizar en las relaciones y participación democrática propias de la sociedad actual (Carrión y Sánchez, 2000).

Las escuelas constituyen, contextos caracterizados por la diversidad de los estudiantes debido a que la sociedad es cada vez más diversa (Bello, 2012). Arnaiz (2005) consideró el concepto de diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de las escuelas. La autora estableció indicadores de atención a la diversidad asociados a lo cultural, social, de diferencia entre sexos (ligada a factores intra e interpersonales), y de necesidades educativas especiales vinculadas a la discapacidad o a la sobredotación.

**Fracaso escolar.** Las prácticas de atención a la diversidad surgieron con el objetivo de prevenir la exclusión social por marginación, inadaptación y discriminación y así reducir el fracaso escolar (Gómez, 2005).

Rodríguez y Valdivieso (2008) mencionó que con frecuencia tendemos a mirar hacia fuera para buscar culpables del fracaso escolar de los estudiantes: la familia no colabora, hacen lo que quieren, no hay límites, no hay horarios, no hay suficientes recursos, no hay una preparación para atender a determinados

estudiantes, no hay motivación ni mucho menos el interés, etcétera. En contraste, Gómez (2005) refirió que al participar de forma positiva, la familia y los estudiantes, las dificultades se superan o al menos se afrontan con otra naturaleza. En cuanto a los docentes mencionó la falta de horas y recursos para atender la diversidad de estudiantes, y que no cuentan con “una varita mágica” para dar respuesta inmediata a los estudiantes que más lo necesitan.

**Diversidad cultural.** Arnaiz (2005) indicó que el hecho multicultural está presente en nuestra sociedad debido a los movimientos migratorios de numerosos grupos sociales de características culturales específicas, y a su vez determina que diversas culturas compartan el mismo territorio, la misma sociedad y las mismas escuelas. Por su parte, Blanco (2006) mencionó que el propósito de la creación de medidas que atiendan a la diversidad cultural en las escuelas es garantizar la lucha contra las desigualdades y una educación de calidad para todo estudiante.

La educación se dirige a todo estudiante, sin distinción por su origen, así como se enmarca en todas las escuelas, no solo en aquellos con presencia de minorías étnico-culturales. La importancia de que las escuelas se adapten, modifiquen e innoven es atender las necesidades y demandas de nuestra sociedad, trabajando una interculturalidad centrada en principios como el conocimiento, comprensión y respeto mutuo de las diferentes culturas, el diálogo y solidaridad como valor positivo y proyecto de intercambio para un

enriquecimiento recíproco, la igualdad de oportunidades, la lucha contra la discriminación y el respeto por los derechos humanos (Ballesteros, Aguado, y Malik, 2014; Ortega ,2003).

Ruiz-Cabezas (2011) consideró que el docente debe adoptar formas de aprendizaje por un lado, la diversidad de los perfiles, de los modos de referencia y de los contextos a los que pertenecen los estudiantes y, por otro lado, las interrelaciones en la clase valorando las actitudes de intercambio y de reciprocidad que favorezcan la relación intercultural. La atención a la diversidad cultural es uno de los principales retos que afrontan las escuelas. De acuerdo con Rodríguez (2008), la presencia progresiva del estudiante extranjero en las aulas ha obligado a que la diversidad sea uno de los elementos a tener en cuenta en las políticas de inclusión de los últimos años.

**Diversidad social.** Arnaiz (2005) mencionó que pertenecer a una determinada clase social es una gran influencia para los miembros en aspectos tales como el acceso a los estudios, la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo según la escuela a la que se asista y los resultados académicos que se obtengan. Un estudiante que se encuentra en un entorno familiar desfavorable tiende a ser afectado en su rendimiento académico. Los problemas socioeconómicos conducen a una desigualdad a nivel cultural, alimenticio, falta de vivienda, de recursos y oportunidades, en

consecuencia se crea una distancia entre el estudiante y el aprendizaje; sus necesidades y metas (Navarro, 2015).

Domínguez, López, Pino y Vázquez (2015) refirieron que existen siete situaciones de riesgo que pueden actuar individual o interactivamente y producir fracaso escolar en estudiantes que padecen de pobreza: pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes, monoparentales, sin vivienda adecuada o sin relación con la escuela, conocimiento pobre del lenguaje mayoritario, tipo de escuela y condiciones de la instrucción educativa, geografía y factores comunitarios incluyendo la falta de apoyo social y de condiciones para el ocio. La muestra más importante de la unión de estos factores son, el bajo rendimiento escolar, la baja satisfacción o autoestima, la falta de participación, el rechazo de la escuela, ausencias, abandono, problemas de conducta y delincuencia.

Arnaiz (2005) planteó que la economía, cultura y estatus social son factores influyentes que interactúan en las posibilidades educativas de cualquier estudiante. Sin embargo, a pesar del peso y de la posible influencia de cada uno de ellos, las condiciones adversas de un estudiante no determinan irremediable y negativamente su futuro, sino que hay otras variables como la reacción de esa persona ante su medio familiar y la respuesta educativa de la escuela a las demandas de ese estudiante.

**Diversidad de sexos.** Hablar de diversidad de sexos es cuestionar los modelos únicos y aparentemente estáticos que ofrece el sistema de género, implica abrir los ojos a la riqueza de expresiones de la vivencia de la identidad, los procesos del cuerpo, deseos, prácticas y relaciones. Hablar de femineidades y masculinidades en plural, implica entender que hay muchos modos de ser chico/a (Peixoto, Fonseca, Almeida, y Almeida, 2012).

Arnaiz (2005) mencionó que a lo largo de la historia aún no se ha conseguido la igualdad de oportunidades de las mujeres en el ámbito de la educación. Igualdad no solo referida al acceso al trabajo o a la educación, sino también a un tratamiento igualitario a través del currículo en cuanto a objetivos, contenidos, estilos de aprendizaje, materiales y libros de texto, expectativas sobre los estudiantes y forma de organización escolar.

En el año 2010, el Relato Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación presenta un informe sobre el derecho humano a la educación sexual integral, en el cual se expone la interdependencia entre la sexualidad, la salud y la educación, y su vinculación con otros derechos, resaltando la importancia de la perspectiva de género y del enfoque de la diversidad sexual. En el mismo documento se plantea que la educación sexual debe prestar particular atención a la diversidad, pues todas las personas tienen derecho a vivir su sexualidad sin ser discriminadas en razón de su orientación sexual o de su identidad de

género y que la educación sexual es una herramienta fundamental para acabar con la discriminación contra quienes viven una sexualidad diversa.

Como ejemplo se puede citar la experiencia del Ministerio de Educación español (2013), el cual abordó la temática de la diversidad sexual en el ámbito educativo. Elaboró y publicó el documento de prevención de discriminación en el contexto escolar, orientaciones para promover una escuela inclusiva enmarcada en el Plan Escuela Segura, el cual tiene como propósitos promover y fortalecer la creación de espacios educativos seguros, generar reflexión en las comunidades educativas, visibilizar las prácticas discriminatorias cotidianas, a modo de contribuir a una cultura más inclusiva y una convivencia pacífica en todas las escuelas del país.

El Programa Nacional de Derechos Humanos (2014), mencionó que al crear entornos de aprendizaje libres de violencia se favorecen la participación, el goce de los derechos humanos y la inclusión. Así mismo, adecuar las disposiciones que regulan las escuelas ayuda a eliminar aquellos obstáculos que impiden el derecho a la educación; además, al fortalecer la educación sexual se impulsa una cultura de respeto a los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, travestis, transgénero e intersexuales.

**Diversidad ligada a factores intra e interpersonales.** La diversidad bajo este concepto se refiere a las diferencias que se crean en el aprendizaje de los estudiantes debido a la particularidad de las dimensiones cognitivas, motivacionales, afectivas y relacionales. Además, la diversidad cognitiva guarda relación con la variabilidad de los estudiantes en cuanto a pluralidad de procesos, estrategias, estilos de aprendizaje y de conocimientos básicos, que imprime una cierta variabilidad a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes (Arnaiz, 2005).

Martínez-Otero (2011) consideró que la educación de la afectividad y las emociones, debe ser una condición primaria para el despliegue de la personalidad; siendo parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales, como elementos fundamentales para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, que posibilita mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, y sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (García, 2011).

Para ello, el estilo de enseñanza del docente debe adoptar un modo de interactuar con el estudiante en función de las demandas específicas de la tarea, de percibir las necesidades, intereses, capacidades del estudiante y de pensar acerca de su praxis educativa. Ante esta situación cobra significado la relación pedagógica docente-estudiante en el contexto de enseñanza, en el



que el docente se rige como facilitador del aprendizaje y, consecuentemente, debe repensar su estilo de enseñanza como una dimensión teórico-práctica del quehacer profesional (Delgado y Sierra, 2015)

González-Peiteado (2013) refirió, si enseñar es ayudar a aprender, y para aprender hay que estar mentalmente activos, el docente debe aprender a utilizar habilidades básicas y motivadoras. Habilidades entendidas como todas aquellas acciones, conductas, actitudes y patrones de comportamiento implicados habitualmente en el aula, que están ligadas a las diferentes competencias, estilos de enseñanza-aprendizaje, y a las propias funciones y finalidades de la enseñanza. Según Laudadio y Mazzitelli (2014), mencionaron que el docente debe adoptar estilos de enseñanza que ayuden a los estudiantes a regular su propio aprendizaje, es decir, el estilo de enseñanza de un docente puede motivar a los estudiantes y favorecer sus aprendizajes.

En este sentido, se plantea que existen niveles de éxito o fracaso por parte de los estudiantes en el aprendizaje de cualquier disciplina, pueden estar asociadas a la concordancia/discrepancia entre los estilos de aprender/enseñar, que se dan entre los estudiantes y los docentes. Así, cobra importancia la comprensión de las emociones y los sentimientos de ambos y cómo afectan directamente al proceso cognitivo: estudiantes con bajos niveles de conocimiento, ausencia de conocimientos, docentes incapaces de lograr una comunicación efectiva. Por lo tanto, se puede afirmar que, un docente al

adoptar nuevas estrategias de enseñanza y un clima favorable en el aula son factores esenciales para el aprendizaje del estudiante (García, 2012).

Asimismo, conocer las creencias motivadoras de los estudiantes, permitirá al docente planear actividades de aprendizaje utilizándolas, de modo que promuevan la reconsideración de creencias desfavorables. Sin embargo, los estudiantes son muy hábiles para ocultar lo que piensan y lo que sienten, lo que causa malentendidos acerca de sus valores, de creencias de confianza en las propias habilidades y de las expectativas de resultados (Boekaerts, 2002).

Al respecto, Sánchez (2014) refirió que la motivación escolar es una interrelación de diferentes componentes cognitivos, afectivos, sociales y de carácter académico que están involucrados y de una u otra forma tienen que ver con las actuaciones de los estudiantes ante sus docentes. De igual forma, es un hecho que la motivación está presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita y sólo podrá interpretarse, analizando las incidencias y características propias de los actores y comunidad educativa implicada.

Al respecto, González-Peiteado (2013) concluyó que los docentes adoptan estilos de enseñanza a partir de sus propias motivaciones. Según el autor los docentes que poseen una conducta auto determinada es decir, que reflejan una motivación intrínseca, utilizan estilos de enseñanza centrados en el estudiante.

Mientras que, los docentes que poseen una conducta no auto determinada, fundamentada en una desmotivación, tienden a adoptar estilos de enseñanza centrados en el docente.

**Diversidad de necesidades educativas especiales o sobredotación.** Las personas son diferentes por razón de herencia, intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, grupo social de procedencia, sexo, expectativas vitales, capacidades sensoriales, motrices o psíquicas, posibilidades y experiencias laborales, lengua e ideología, etcétera. La diferencia, en sí, enriquece la vida humana y genera complementariedad; lo deficiente es que, ese ser diferente desemboque en desigualdad, en falta de equidad y en injusticia social (Bayot, Del Rincón y Hernández, 2002). Así, la segregación que primaba en atención hacia estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), dio lugar a la normalización e integración de las personas en un ambiente menos restrictivo, lo que busca derivar en la inclusión educativa, laboral y social de los individuos, haciendo interactuar a todos los intervinientes y los propios contextos (Sánchez, 2014).

Fernández (2003) consideró que la incorporación de los estudiantes, con NEE, en las aulas mejora la calidad educativa para estos, ya que, dicha incorporación, ayudará a satisfacer sus necesidades, aprenderán junto con otros estudiantes y desarrollarán sus conocimientos enfocados a la vida laboral. Se trata de hacer lo más flexible las planeaciones para que todos los estudiantes puedan tener una educación adecuada.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994) se proclamó que todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación, oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Por lo tanto, se debe favorecer una igualdad de oportunidades que proporcione una educación personalizada, y que este fomenta la participación, la solidaridad y cooperación de los estudiantes, y a su vez mejorará la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo (Fernández, 2003).

En México, la política de la integración de los estudiantes con NEE a las aulas regulares, inició en 1993 cuando se reorientaron los servicios de educación especial en la atención a la diversidad, mediante dos modalidades distintas: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Ambos servicios consideran como referente el plan de estudios para una mejor labor (Parra, 2007).

Los CAM son las instituciones educativas que ofrecen educación básica a estudiantes con NEE, en específico aquellas que son originadas por alguna discapacidad simple o múltiple, que por diferentes razones no logren integrarse al sistema educativo regular (Parra, 2007). Por otro lado, USAER se encarga de incorporar estudiantes en desventaja a la educación regular; sus servicios respetan los principios de integración escolar.

Colmenero y Pegalajar (2015) afirmaron que el docente al recibir formación específica sobre Educación Especial se muestra más competente en el trabajo

con el alumnado con NEE. Asimismo, Colmenero y Pegalajar (2017) mencionaron la importancia de que el docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado, siendo este capaz de buscar, reflexionar y consensuar, con otros agentes educativos y sociales, alternativas para actuar ante las necesidades educativas especiales y desarrollar al máximo las capacidades del alumnado en igualdad de oportunidades. No obstante, de acuerdo con Boix (2008) el docente de educación secundaria tiene desconocimiento absoluto acerca del concepto de atención a la diversidad, factores relacionados con la heterogeneidad educativa, necesidades educativas especiales, estrategias y recursos de integración e inclusión en escuelas y aulas ordinarias, competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo. La educación secundaria cuenta con departamentos de orientación, en los que se facilita el apoyo al estudiante durante todo el proceso educativo se ha clasificado en orientación escolar, personal y vocacional o profesional, según la problemática que aborda (López-Bueno, 2012).

En consecuencia, de acuerdo con el informe de la UNESCO sobre Educación para todos (2014), las estrategias clave para la mejora de la institución escolar, se basa en mejorar la formación docente para que todo estudiante pueda aprender. Para ello, hay que lograr que los docentes obtengan, a partir de diversas acciones formativas, la capacitación necesaria para la promoción de

actitudes positivas hacia la diversidad, cuestionar la realidad educativa y buscar alternativas que superen las desigualdades (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001).

## **2.5. Inclusión educativa**

La inclusión y la exclusión son procesos inseparables en la vida cotidiana, como dos caras de la misma moneda (Susinos y Parrilla, 2013). Por su parte Booth y Ainscow (2002), añadieron que la inclusión y la exclusión se encuentran íntimamente ligadas, de tal manera que la inclusión supone una lucha activa contra la exclusión.

La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la nueva cultura de la educación inclusiva (López-Melero, 2011).

La inclusión brinda respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva promueve que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. El programa de educación para todos por parte de la UNESCO, propuso una

concepción amplia de la educación inclusiva garantizando a todos el derecho a la educación (UNESCO, 2010). Por lo tanto, una escuela inclusiva pretende conseguir una educación de calidad para todos los estudiantes. Según Echeita y Ainscow, (2005) la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante, así como promover la participación de toda la comunidad educativa.

Entonces, al hablar de educación inclusiva se hace referencia a que todo estudiante aprenda sin excepción, independientemente de condiciones personales, sociales, culturales, incluyendo aquellos que tienen alguna discapacidad. Así, la educación inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano (Ureña, Lucero, García y Rojas, 2015). López y González (2012) señalaron que la educación inclusiva consta de cuatro rasgos:

- I. Es un proceso considerado de búsqueda interminable donde se origina la diversidad.
- II. Se centra en la identificación y eliminación de barreras para planificar prácticas inclusivas.
- III. Brinda asistencia en el aula; promueve la participación como la calidad de la experiencia que absorben los estudiantes en la escuela; y rendimiento como aquellos resultados escolares a lo largo del programa escolar.

- IV. Presta atención a estudiantes con rezago académico, que no alcanzan un rendimiento óptimo.

A nivel internacional, el concepto de inclusión educativa ha sido adoptado por organismos como la UNESCO y para ellos se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades (Parra, 2011). Por lo tanto, la educación inclusiva es una cuestión de derechos, donde todos los estudiantes de la comunidad aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela que se adapte a las características de los estudiantes y no a la inversa. Por todo ello, Parra (2007) afirmó que la inclusión tiene que ver con un proceso de búsqueda que cada comunidad escolar debe llevar a cabo, para encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad del alumnado. Se trata, pues, de un proceso de mejora y de desarrollo institucional en el que se compromete a toda la comunidad escolar. En consecuencia, de acuerdo con la UNESCO (2004) la educación inclusiva es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias; y a su vez, reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El docente realizará cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, basados en cubrir las necesidades del estudiante.



En el sistema educativo, la inclusión ha venido a sustituir la Integración, profundizando en la esfera educativa y social. Hablar de educación inclusiva es expresar el desarrollo de un estudiante aceptado, valorado y reconocido con su singularidad, con independencia de sus características personales o sociales (Luque y Luque, 2017).

En la actualidad se están impulsando distintas reformas cuyos esfuerzos se dirigen hacia sistemas educativos más inclusivos (Azorín, Arnaiz y Maquilon, 2017). En este sentido, la filosofía inclusiva aboga por la expansión de la capacidad que tienen las escuelas para mejorar la respuesta a la diversidad. En consecuencia, el concepto de inclusión está relacionado con todos los estudiantes, tengan o no NEE, con las barreras que experimentan en el entorno educativo y social, y con las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento a las que pueden verse expuestos (Booth y Ainscow, 2002; Márquez, 2016)

La inclusión o educación inclusiva es un concepto teórico de la Pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los estudiantes, en vez de entender que son los estudiantes quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. Implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros

educativos. La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2002).

La educación inclusiva es un marco en el que se ofrece la igualdad de oportunidades educativas a todas las personas que intervienen en el proceso educativo; una igualdad de oportunidades con la equidad en la respuesta a las necesidades de cada educando que nos lleva a aplicar nuevas respuestas didácticas, tanto para el desarrollo de las planeaciones, como el fomento de la participación de todos los estudiantes, con fines de progreso académico, personal y social (González, 2008; Luque y Luque, 2017; Sánchez, 2014).

En las escuelas inclusivas los directores, docentes, padres de familia y estudiantes, debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para mejorar y conseguir que todos participen, aprendan y desarrollen un sentido de comunidad. La escuela debe ser vista como una organización que aprende, capaz de generar dinámicas formativas y de cambio en su propio seno para resolver sus propios problemas, pero también colaborando sistemáticamente con el entorno (Echeita y Ainscow, 2005). A su vez, la inclusión educativa debe beneficiar a todo estudiante, mejorando su acceso a un aprendizaje de calidad del que todos tienen el derecho de beneficiarse (Juárez, Comboni, y Garnique, 2010).

La escuela inclusiva garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de

calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos (Booth y Ainscow, 2002). Según Blanco (2006), la escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para la integración de la diversidad del estudiante favoreciendo la cohesión social, que es una de las finalidades de educación. En una escuela inclusiva se transmite una concepción de aprendizaje favorecedora del desarrollo de la persona, que contempla las características individuales, acepta las distintas personalidades del estudiante y sus diversas circunstancias, aportando la respuesta adecuada a las necesidades de los mismos (Luque y Luque, 2017).

No obstante, la inclusión escolar en educación secundaria conlleva dificultades diferentes por diversas razones. Una de ellas es que los estudiantes están en la etapa de la adolescencia, lo que por sus características les dificulta relacionarse con los maestros. (Parra, 2007). Entre los retos que se han identificado para atender a la diversidad en secundaria, está el hecho de que, por sus características, implica trabajo con muchos docentes, quienes en términos generales no tienen una formación pedagógica (Jacobo, 2006).

Por lo tanto, la inclusión constituye un desafío al que se han adherido los sistemas educativos internacionales para mejorar la calidad de la enseñanza y la respuesta a la diversidad del estudiante, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos y considerando la educación como un elemento emancipador que transforma vidas (Azorín et al., 2017; Martínez-Otero, 2011). La escuela inclusiva debe proporcionar una respuesta educativa para todos los estudiantes basada en

una cultura común, que favorezca la comprensión y la diversificación, y en la que no esté presente ningún tipo de discriminación o desigualdad; teniendo siempre en cuenta las características y necesidades de cada estudiante (Fernández-Batanero, 2010). La educación inclusiva, por lo tanto, es un proceso que busca el aprendizaje y participación de los estudiantes, así como el involucrar a toda la comunidad para mejorar la escuela a beneficio de docentes y estudiantes. Asimismo, busca superar las barreras para el acceso y la participación, considerando la diversidad como una riqueza para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002).

La educación inclusiva es un proceso de transformación de la escuela, cuyo propósito es lograr una oferta educativa de calidad, universal y sin exclusiones, que requiere reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas de manera que las escuelas sean sensibles a la diversidad de todos los niños (Booth y Ainscow, 2002). Por ello, lograr una educación inclusiva, implica diseñar las planeaciones, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar (Araque y Barrio, 2010). Por ello, la necesidad de un docente cualificado ha sido destacada como una condición básica para abordar con éxito una educación para todos. La apuesta por una escuela inclusiva implica que los docentes deben convertirse en profesionales críticos y reflexivos, que sean capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica, con la finalidad de poder perfeccionarlo (Booth y Ainscow, 2002).

En conclusión, en palabras de Sabando (2016), la inclusión supone una reestructuración interna de las escuelas, las planeaciones han de adaptarse a las necesidades de cada estudiante, y no a la inversa. Sin embargo, no es un acto aislado, sino que es un proceso en continua evolución, en el que prima el hecho de hacer un seguimiento del proceso en sí para comprobar que haya avances y conocer las dificultades que puedan ir surgiendo, para así mejorar las estrategias o bien complementarlas (Escudero y Martínez, 2011).

### **2.5.1. Procesos de enseñanza y aprendizaje en la inclusión**

En la escuela inclusiva todo estudiante se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades (Parra, 2011). La inclusión favorece la igualdad de oportunidades, minimiza las barreras que pueden estar presentes en los centros educativos y da respuesta a la diversidad de las necesidades del alumnado; de hecho, la inclusión propone eliminar las barreras que los niños y jóvenes encuentran dentro y fuera de las escuelas (Booth y Ainscow, 2002)

Las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Según Fernández-Batanero (2010) estas deben reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela que pretende implementar un currículo susceptible de ser adaptado a las

diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al estudiante en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de este, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas. Las aulas de cualquier escuela son un mosaico de culturas. Esto, más que un problema, es una ocasión única, y un reto también, para lograr una educación en valores donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares en los procesos de enseñanza y aprendizaje (López-Melero, 2011).

Según Arnáiz (2005) la inclusión en la enseñanza implica preparar y apoyar a los docentes para que enseñen de forma interactiva. Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía. La escuela debe asumir el principio de la diversidad y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo reuniendo una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente. Los procesos de enseñanza-aprendizaje contemplan una planificación de actividades y de unidades didácticas, adecuadas y accesibles, a todo el alumnado, a la vez que se favorece la comprensión de la diferencia, la participación activa en el aprendizaje y la colaboración entre los estudiantes.

Sin embargo, existen las barreras de aprendizaje que son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. Según Echeita y Ainscow (2005) el concepto de barreras hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia, o la existencia de un programa, métodos de enseñanza o actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes. El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el docente; sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. El punto inicial de cualquier cambio es partir del análisis de por qué está ocurriendo lo que está ocurriendo en ese contexto (López-Melero, 2011). Echeita y Ainscow (2005) afirmó que el papel principal del apoyo es asesorar a los docentes de aula para utilizar técnicas, estrategias, alternativas y metodologías que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes y que aseguren mecanismos de coordinación y trabajo conjunto. Según Leire, Fernández y Goicoechea (2010) en caso de que un estudiante presente dificultades y logre adquirir nuevos conocimientos, el docente deberá aplicar los procesos educativos de buenas prácticas y este alcance metas de aprendizaje. Es por ello que bajo ninguna circunstancia se debe dar a un estudiante por perdido.

### **2.5.2. La inclusión educativa desde la perspectiva de la mejora de la eficacia escolar**

Bolívar (2010) refirió que una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, mayor de lo que sería esperado, teniendo en cuenta factores como situación social, económica y cultura de las familias y su rendimiento previo. La educación inclusiva implica transformar la cultura, las organizaciones educativas especiales de todo el alumnado. Por lo tanto la enseñanza se adapta a los estudiantes.

Las investigaciones sobre eficacia escolar surgen a partir de los resultados que tuvo el informe de Coleman en 1966 que fue realizado en Estados Unidos, donde se concluyó que las escuelas tenían muy poco impacto en los estudiantes; por otra parte, el estudio de Weber en 1971 contradecía los resultados del informe de Coleman; dicho estudio se origina a partir de un estudio de casos de escuelas que conseguiría que los estudiantes aprendieran más de lo esperado (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

De la línea de investigación sobre eficacia escolar se buscó determinar los factores de escuela, aula y contexto que caracterizan a una escuela eficaz, y que consiga un desarrollo integral mayor de todos los estudiantes teniendo en cuenta su rendimiento, la situación social, económica y cultural de las familias (Murillo, 2005). Es por ello que la eficacia escolar tiene como objetivo saber qué características poseen las escuelas y las aulas para conseguir que todos



sus estudiantes aprendan. Por su parte el movimiento teórico-práctico de la mejora de la escuela, buscó poner en marcha procesos de cambio para que una escuela pueda incrementar su calidad y, con ello, el desarrollo de sus estudiantes. Asimismo fue considerado como un cambio educativo, ya que enfatiza en las estrategias que ayuden a fortalecer la capacidad de la escuela y poder gestionar un cambio (Townsend, 2007).

Del intercambio entre ambas corrientes, eficacia escolar y mejora escolar, surgió una línea de exploración, para incrementar la calidad de la educación de la mejora de las escuelas y a su vez conocer cómo una escuela puede llevar a cabo procesos satisfactorios para que el estudiante aumente su desarrollo. Esta línea se nombró como mejora de la eficacia escolar (Murillo y Krichesky 2012).

La mejora de la eficacia escolar pretendía servir de guía para las experiencias de mejora o modelos de evolución de los procesos de cambio en las escuelas. Sin embargo, después de diversos estudios realizados, surge la preocupación por una igualdad de oportunidades educativas, el establecimiento de vínculos entre calidad y equidad en educación (Bolaños y Rodríguez, 2016). Por su parte, Blanco (2006) mencionó que no se puede hablar de calidad, si la escuela no logra el éxito de todos los estudiantes y no solo de una parte de ellos; la escuela al lograr mejores oportunidades para cada estudiante y apoyar el desarrollo de las potencialidades que tenga, asegurará una mejor participación en la sociedad. Aunque, al referirse al concepto de educación, también estamos hablando de una

buena preparación de estudiantes para una mejor sociedad de conocimiento, creativo, democrático e inclusivo (Hargreaves y Fink 2006).

Son múltiples las prácticas implicadas en la mejora de la eficacia escolar, sin embargo una de las más importantes son precisamente las prácticas inclusivas, es decir aquellas que transforman los sistemas educativos y de las escuelas con el fin de que puedan atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje del estudiante. Guirao y Arnaiz (2014), reunieron diez instrumentos con el propósito de realizar una evaluación y la mejora de la atención a la diversidad en escuelas que apoyan a la inclusión.

A continuación se muestra la tabla 1 sobre las características de la educación inclusiva y factores de eficacia escolar (López-Cobo y González-López, 2012).

Tabla 1.  
*Características de la educación inclusiva y factores de eficacia escolar.*

Características de la educación inclusiva	Factores de eficacia escolar
Se centran en la identificación y eliminación de barreras, para planificar mejoras y prácticas inclusivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones.</li> <li>• Favorece la formación permanente del docente.</li> <li>• Favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula</li> <li>• Favorece la mejora de la planificación docente</li> <li>• Mejora la reflexión sobre la propia práctica docente</li> </ul>

Fuente: López-Cobo y González-López (2010). Revista educativa inclusiva.

Como se puede observar en la tabla 1 las prácticas que caracterizan una educación inclusiva dentro de la mejora de la eficacia escolar son precisamente las que ya se mencionaron en el apartado anterior. Como se ha venido mencionando en párrafos anteriores, para que pueda haber una mejora de cualquier escuela se debe tomar en cuenta el proceso intencional y planificado en donde se involucra a todo el personal, así como a los estudiantes y padres de familia. Todas las modificaciones que se realicen deberán estar dirigidas a todos los sectores académicos, administrativos, organizacionales, y serán orientadas a alcanzar objetivos claros relacionados principalmente con el aprendizaje de los estudiantes, la capacitación de los docentes y la organización en general (Plancarte, 2010).

Por su parte, Fiszbein (2015) hizo referencia desde la mejora de la escuela, que todo el equipo directivo debe estar involucrado en las prácticas escolares y ser responsable del seguimiento y la evaluación de calidad de cada estudiante. Para Braslavsky (2004) la educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades. Es por ello que la meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada estudiante (Verdugo, 2008).

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes, en especial aquellos que están en riesgo de ser excluidos o

marginados. Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes; la enseñanza se adapta a los estudiantes y no estos a la enseñanza. Las acciones se dirigen principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (Booth y Ainscow, 2002; Arnaiz, 2005; Blanco, 2006).

Booth y Ainscow (2002) definieron las prácticas inclusivas como el intento por asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El docente moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

Uno de los aspectos más importantes de la educación inclusiva es el que se relaciona con las prácticas inclusivas que son puestas en marcha por los docentes; es decir, las que se refieren a todo lo que realiza el docente para lograr el desarrollo integral de todo los estudiantes y poder brindar una educación de calidad. A su vez, estas prácticas inclusivas buscaron cambiar la organización escolar, crear aulas donde el alumnado tenga la confianza de

expresar sus dudas. Que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002; Fernández-Batanero, 2010).

El propósito es fomentar prácticas educativas que sirvan de soporte al objetivo último de la Inclusión Educativa: la apuesta por la eliminación de cualquier forma de exclusión y/o discriminación en la escuela (Booth y Ainscow, 2002). Lograr en último término que cualquier niño, sin excepción, pueda participar y aprender partiendo de la premisa de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco-Vargas, 2008).

Las buenas prácticas inclusivas proporcionan programas de alta calidad educativa para todos sin excepciones, y, además, se centran en la presencia, participación y logros de todos los estudiantes. Conocer y describir estas buenas prácticas puede ayudar a identificar los factores que influyen en promocionar avances inclusivos en el sistema educativo (Rivero, 2017).

Al hablar de prácticas inclusivas en educación se detecta que es un desafío al que se enfrenta la mayoría de las escuelas; la preocupación principal en lugares pobres se ubica en todos aquellos estudiantes que nunca ven el interior de un aula; mientras que, en lugares ricos, a pesar de los recursos, la preocupación se centra en aquellos estudiantes que abandonan la escuela con calificaciones bajas, aquellos que reciben una prestación especial, o aquellos que simplemente abandonan la escuela porque la educación les aburre

(Ainscow y Miles, 2008). Frente a estas situaciones Rodríguez (2008) señaló que las buenas prácticas son experiencias con buenos resultados y que se orientan a soluciones concretas y efectivas que posibilitan una mejora en el desempeño.

Las prácticas inclusivas deben cumplir algunos requisitos, como: diseñar diversos materiales teniendo en cuenta las características del alumnado, usar diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje, flexibilidad curricular, libertad para que el alumnado decida qué y cuándo evidenciar su aprendizaje, ofrecer variedad de actividades que motiven al alumnado, con diferente grado de complejidad para que por sí mismas favorezcan la diversificación y organización óptima del tiempo (Rubio, 2015).

La consolidación de prácticas inclusivas pasa ineludiblemente por determinar y realizar iniciativas y experiencias positivas de innovación y mejora, de modo que se den los siguientes indicadores:

- Entender la diversidad como un hecho natural entre las personas de cualquier grupo sin establecer categorías, puesto que al hacer esto se añade una variable de valor, donde unos ganan y otros pierden. La práctica inclusiva acepta la realidad y las características de todos sus estudiantes desde una mirada positiva.

- El reconocimiento explícito de la riqueza inherente a la diversidad, conduce a plantear el objetivo de una actuación educativa centrada no en la persona y sus características, sino en las condiciones y oportunidades que se le ofrecen. Nuestra actuación tiene como objetivo modificar el entorno para que todos puedan aprender al máximo de sus posibilidades, valorando sus aprendizajes y trabajando desde la aceptación incondicional de las capacidades de todos los estudiantes.
- Las prácticas inclusivas se fundamentan en la aplicación de agrupamientos heterogéneos, donde se refleja la diversidad real presente en todos los grupos y la incorporación natural de los apoyos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes sin excepciones.
- Por último, las prácticas inclusivas cumplen tres condiciones clave: garantizan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en todas las propuestas que se hacen en el aula y en la escuela.

La UNESCO en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations), analizó las características de las buenas prácticas, y determinó que hay cuatro rasgos fundamentales que no se deben obviar. Así pues, las buenas prácticas deben ser innovadoras, efectivas (pues demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora), sostenibles (ya que pueden

mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos) y replicables (al servir como modelo para desarrollar iniciativas y actuaciones en otros lugares).

Ahora bien, en el caso específico del trabajo en el aula, Echeita y Ainscow (2005) indicaron que esta debe atenerse a principios generales:

- la eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal.
- el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados;
- el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los estudiantes aprender juntos y no separados. También afirmaron que las escuelas deben entablar estrechas relaciones con los padres y las comunidades, basadas en el fomento de una adhesión común a los valores de la inclusión.

En resumen, la escuela realiza mejoras con la finalidad de brindar una mayor calidad educativa para todos los estudiantes y que puedan lograr una participación en diferentes contextos que interactúan, ser un espacio en el que todos aprenden a convivir y tienen la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades.



### **3. Contexto del estudio**

El presente estudio sobre caracterización de prácticas en atención a la diversidad se desprende de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo caracterizar las prácticas escolares de las escuelas eficaces y no eficaces en el estado de Baja California. Dicho trabajo constó de dos fases que se describen a continuación:

1. Identificación y clasificación de escuelas. De los resultados obtenidos de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y cuestionarios de contexto aplicados por la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) de la UABC, se identificó mediante modelos jerárquicos lineales la clasificación de escuelas eficaces y no eficaces (Martínez, Lizasoain, Castro y Joaristi, 2017).

2. Identificación de buenas prácticas escolares que realiza la escuela. Con el objetivo de profundizar en las prácticas escolares realizadas en cada una de las escuelas, se llevaron a cabo entrevistas a informantes clave los cuales se dividieron en dos grupos. El primer grupo lo representaron supervisores e inspectores y el segundo estaba conformado por el equipo directivo de la escuela.

Para el análisis de las entrevistas se utilizaron categorías emergidas de la revisión de la literatura, las cuales son: Gestión y organización de la escuela; Equipo directivo; Recursos (materiales y humanos); Programas, planes y proyectos; Formación y compromiso del personal de la escuela (docentes, orientadores, prefectos); Evaluación (docentes, directivos, otro personal); Evaluación del aprendizaje de los estudiantes; Metodología didáctica y materiales de enseñanza; Atención a la diversidad; Convivencia y clima escolar; y Relación bidireccional de la escuela con la familia, la comunidad y redes de apoyo.

El presente estudio se centra en el análisis de la información recabada en la categoría de Atención a la diversidad en el proyecto de investigación antes citado.

## 4. Método

### 4.1. Participantes

Se analizó la información recabada de las entrevistas a supervisores y equipos directivos de 30 escuelas de Baja California. De las cuales, 16 se identificaron como planteles eficaces y 14 como no eficaces. En la tabla 2 se muestran las características de las escuelas participantes.

		Escuelas	
		Eficaces	No eficaces
Turno	Matutino	14	9
	Vespertino	2	5
Modalidad	General	15	7
	Técnica	1	7
Servicio	Público	8	12
	Privado	8	2
Localidad	Tijuana	9	5
	Mexicali	3	5
	Ensenada	2	2
	Rosarito	1	2
	Tecate	1	0

Participaron como informantes clave de estas 30 escuelas 111 personas: supervisores (42) y equipos directivos (66); en la tabla 3 se muestran las características generales de estos participantes.

Tabla 3  
*Características de los informantes clave*

Informante	Puesto	Cantidad
Supervisor	ATP	24
	Inspector	13
	Supervisor	11
	Jefe de departamento	1
	<i>Subtotal</i>	<i>49</i>
Equipo directivo	Director	27
	Subdirector	21
	Coordinador de área	5
	Docente	3
	Prefecto	2
	Orientador	2
	Asistente de dirección	1
	Auxiliar de laboratorio	1
	<i>Subtotal</i>	<i>62</i>

## 4.2. Procedimiento

Con el objetivo de comparar las prácticas realizadas en escuelas secundarias eficaces y no eficaces del estado de Baja California se retomó la categoría de *Atención a la diversidad* del estudio de Chaparro et al. (2015).

Se realizó un análisis desde el enfoque cualitativo; se realizó una adaptación a la técnica propuesta por Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), quienes retoman a Taylor y Bodgan (1986). Para la identificación de las prácticas de inclusión que emergieron del análisis cualitativo llevado a cabo a la categoría de atención a la diversidad, se utilizó el esquema propuesto por Arnaiz (2005), que integra cinco indicadores:

- Diversidad Cultural
- Diversidad Social
- Diversidad de Sexos
- Diversidad Inter o Intra Personal
- Diversidad de Necesidades Educativas Especiales o Sobredotación.

El análisis de datos se compone de cuatro etapas: (1) reducción de datos, (2) disposición y transformación de los datos, (3) reclasificación de datos, (4) comparación de prácticas (ver ilustración 1).

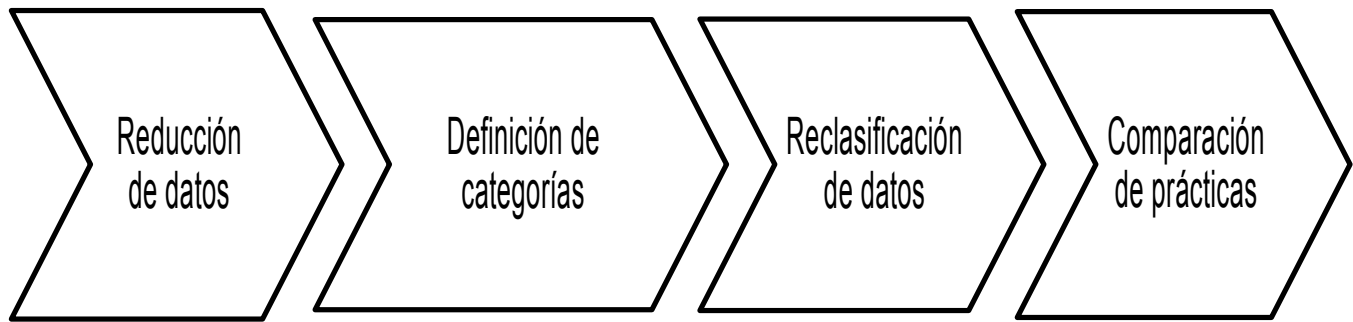


Figura 1. Etapas del proceso de análisis de datos

## 5. Análisis y descripción de resultados

### 5.1. Etapa 1. Reducción de datos

5.1.1. **Separación de unidades de contenido.** Se eliminaron descripciones que no eran prácticas realizadas por la escuela sino situaciones de contexto, con el propósito de reducir datos e identificar prácticas de inclusión. Al eliminar las descripciones de contexto que no eran pertenecientes a prácticas de atención a la diversidad, se obtuvieron dos listados uno para las escuelas eficaces (ver Apéndice A) con 121 prácticas y otro para las escuelas no eficaces con 32 prácticas (ver Apéndice B).

5.1.2 **Identificación y clasificación de las unidades.** Las categorías de análisis que permitieron la identificación de las prácticas se establecieron a partir de un análisis de tipo deductivo es decir basado en los cinco indicadores de Arnaiz (2005). Es por ello que

las prácticas (unidades de contenido) se clasifican en cada categoría ya existente. Para facilitar la clasificación e interpretación de las prácticas que emergieron del análisis se utilizó la codificación que se observa en la tabla 4.

Tabla 1.  
*Clasificación y codificación de las categorías con base en las unidades de contenido*

<b>Categoría</b>	<b>Codificación</b>
Diversidad cultural	DICU
Diversidad social	DISO
Diversidad de Sexos	DISE
Diversidad inter e intra personal	DIIP
Diversidad de necesidades educativas especiales o sobredotación.	DNEES

## **5.2. Etapa 2. Definición de categorías**

Se realizó una definición de las categorías a fin de clarificar el contenido de estas, y facilitar la comprensión sobre la descripción de cada una de las categorías y las prácticas que la conforman en cada unidad. Las definiciones se integraron de la siguiente forma:

- **Diversidad cultural:** Prácticas orientadas a la atención de estudiantes que provienen de movimientos migratorios y son procedentes de diferentes etnias y culturas; apoyo para aquellos niños que hablan un idioma extranjero o alguna otra lengua indígena sin importar su religión y zona de población. En esta categoría se agruparon apoyos de tutorías a estudiantes que no hablen el español y se realizan programas de atención para niños migrantes.

- **Diversidad social:** Prácticas referidas a la atención de cualquier niño sin importar clase social, estatus socioeconómicos, problemas sociales, motivaciones, intereses, obteniendo igualdad de oportunidades. En esta categoría se agruparon detecciones por parte del maestro si alguno de sus estudiantes tiene problemas de drogadicción, tabaquismo, vandalismo; jóvenes de bajos recursos que no puedan pagar colegiaturas y se les proporciona material para estudiar.

- **Diversidad de sexos:** Prácticas enfocadas en la atención de estudiantes con diversidad en su orientación sexual, (heterosexual, homosexual, bisexual, etc.) e identidades de género (transgénero, transexual, travesti, bigénero, etc.). En esta categoría se agruparon aquellas prácticas de inclusión, y no discriminación a estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBT.

- **Diversidad de relaciones inter e intra personales:** Prácticas orientadas realizadas a la atención de estudiantes con problemas motivacionales,



afectivos y relacionales con familiares, amigos, compañeros. En esta categoría se integraron aquellas detecciones del estudiante con problemas familiares y que presentan un bajo rendimiento académico, atención y apoyo psicológico, canalización a instituciones como FORMA o DARE, seguimiento de estudiantes; se realizan juntas constantes con los padres de los estudiantes para mejorar el aprovechamiento de estos.

- **Diversidad de necesidades educativas especiales o sobredotación:** Prácticas relacionadas a la atención de estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales, trastornos del desarrollo, problemas relacionados al aprendizaje y sobredotación intelectual. En esta categoría se agruparon adecuaciones curriculares para la evaluación del estudiante con necesidades educativas especiales (NEE), aceptación e inclusión de niños con síndrome de Down, trastorno del espectro autista o alguna discapacidad física, asesorías para la regularización de estudiantes con bajas calificaciones y niños con discapacidad; así como dar seguimiento a estudiantes con rezago y canalización de estudiantes que no cuenten con algún expediente médico.

### **5.3. Etapa 3. Reclasificación de datos**

Se reclasificaron las categorías con el propósito de caracterizar cada práctica. Al reclasificar las prácticas de Atención a la diversidad emergieron cuatro subcategorías de la categoría de Necesidades educativas especiales o sobredotación; esto con el propósito de tener una mayor descripción de las

categorías y a su vez facilitar la comprensión de la misma. Las subcategorías establecidas se muestran en la tabla 5.

Tabla 2.  
*Recategorización de la categoría de Necesidades educativas especiales o sobredotación.*

Necesidades Educativas Especiales o sobredotación	1. Inclusión
	2. Detección de problemas y canalización de estudiantes
	3. Estrategias educativas y tutorías/asesorías
	4. Gestión de recursos e infraestructura

**5.3.1. Definición de la recategorización.** Se definieron las subcategorías con la intención de describir las prácticas que se agruparon en ellas:

- **Inclusión:** Las prácticas realizadas por la escuela orientadas a la atención de estudiantes con características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintas. En esta subcategoría se agrupó la aceptación de estudiantes con necesidades especiales, atención a la diversidad de lenguas, promoción del equipo directivo para que los docentes integren a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), capacitación de docentes para implementar la inclusión, y realización de actividades recreativas de convivencia con los estudiantes.
- **Detección de problemas y canalización de estudiantes:** Las prácticas realizadas, por la escuela, orientadas a la atención de estudiantes con

problemas físicos, de aprendizaje y atención. En esta subcategoría se agrupó la detección por parte del equipo directivo de estudiantes que presentan algún problema cognitivo o físico, la canalización a centros de educación especial o instituciones como DARE y FORMA, o USAER si la escuela cuenta con ello.

- Estrategias educativas y tutorías/asesorías: Las prácticas realizadas, por la escuela, orientadas a la atención de estudiantes para el apoyo adicional en su proceso escolar, realizando adecuaciones de acuerdo a sus intereses, motivaciones, habilidades y necesidades. Se integran en esta subcategoría las tutorías/asesorías para el mejoramiento del estudiante, las adecuaciones curriculares, la implementación de guías para el apoyo a estudiantes con bajo rendimiento académico, e implementación de otras estrategias para estudiantes que presenten algún problema.
- Gestión de recursos e infraestructura: Las prácticas realizadas por la escuela están orientadas a la atención de estudiantes para la obtención de un mayor logro de enseñanza de calidad y tener espacios seguros, funcionales y confortables que cubran las necesidades de los estudiantes. En esta categoría se agrupan: se realizan cooperaciones, como también se dan recursos para niños con necesidades educativas especiales, se adecua la escuela para aquellos niños con sillas de ruedas o algún otro problema físico.

#### 5.4. Etapa 4. Comparación de las prácticas

Se identificaron 153 prácticas escolares orientadas a atención a la diversidad en ambos tipos de escuelas: eficaces y no eficaces. De las prácticas identificadas el 79.08% (121 prácticas) pertenecen a escuelas eficaces y el 20.91% (32 prácticas) pertenecen a escuelas no eficaces (ver tabla 6).

Tabla 3.  
*Distribución de las prácticas escolares por tipo de escuela y categoría*

Categoría	Escuelas eficaces		Escuelas no eficaces		TOTAL
	Frecuencia	% <sup>1</sup>	Frecuencia	%	
Diversidad cultural	7	5.78%	4	12.5%	11
Diversidad social	4	3.30%	2	6.25%	6
Diversidad inter e intra personal	2	1.65%	3	9.37%	5
Diversidad de necesidades educativas especiales o sobredotación	108	89.27%	23	71.87%	131
<b>TOTAL</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>	<b>153</b>

Se observa en general que en ambos tipos de escuelas, la categoría que predomina es la diversidad de necesidades educativas especiales o sobredotación. Es decir predominan las prácticas relacionadas con atender aquellas necesidades físicas y cognitivas de los estudiantes. Sin embargo, las categorías de Diversidad cultural, social, e intra personal parecen ser poco atendidas en las escuelas. Se puede observar que la atención es mayor en las escuelas eficaces, que en las no eficaces, debido a las prácticas que se reportan

en la categoría de Necesidades educativas especiales o sobredotación. Estas prácticas hacen referencia a: la aceptación e integración de estudiantes que vienen de otro lugar o hablan alguna otra lengua, y la detección y canalización de estudiantes con problemas de aprendizaje, programas para niños con rezago y problemas económicos.

Con base en los resultados y el alto porcentaje de prácticas identificadas en la categoría de Necesidades educativas especiales o sobredotación, se consideró necesario realizar una recategorización. En esta recategorización, se identificaron 128 prácticas escolares pertenecientes a la categoría de Necesidades educativas especiales o sobredotación. De estas, el 82.81% (106 prácticas) pertenecen a escuelas eficaces y el 17.18% (22 prácticas) pertenecen a escuelas no eficaces (Ver tabla 7).

Tabla 4.  
*Distribución de prácticas escolares por tipo de escuela, de acuerdo con la recategorización realizada*

Recategorías	Escuelas eficaces		Escuelas no eficaces		Total
	No.	%	No.	%	
Inclusión	17	16.03%	5	22.72%	22
Detección de problemas y canalización de estudiantes	42	39.62%	5	22.72%	47
Estrategias educativas y tutorías	41	38.67%	12	54.54%	53
Gestión de recursos e infraestructura	6	5.66%	2	0	6
Total	106	100%	22	100%	128

Como puede observarse en la tabla 7, de acuerdo con esta nueva recategorización, en las escuelas no eficaces, la categoría de Estrategias educativas y tutorías, es la que muestra el mayor porcentaje de prácticas reportadas; mientras que en las escuelas eficaces la categoría que predomina es la de Detección de problemas y canalización. De acuerdo con este resultado se puede inferir que las escuelas eficaces se enfocan más en detectar oportunamente las necesidades de los estudiantes y canalizarlos, por ejemplo en prácticas como la detección oportuna de niños con problemas, ya sea de conducta, problemas físicos y de aprendizaje, y que a su vez son canalizados a instituciones como USAER.

Mientras que, por otra parte, para las escuelas no eficaces la detección no es tan importante, pero sí le dan mayor peso a atender las deficiencias de los estudiantes enfocándose en brindar apoyo e implementando estrategias para la mejora del rendimiento del estudiante. Por ejemplo, realizando adecuaciones curriculares para atender necesidades específicas como, autismo, Asperger, problemas de motricidad o problemas de aprendizaje, entre otros. A su vez se realizan tutorías para aquellos estudiantes que tienen un bajo rendimiento académico.

Sin embargo, como se observa en la tabla 7, en la categoría de Gestión de recursos e infraestructura en escuelas eficaces sí gestionan pero parecen ser poco atendidas, mientras que las escuelas no eficaces no se gestionan recursos.

## **6. Discusión y Conclusiones**

El objetivo de este estudio fue caracterizar las prácticas de atención a la diversidad que se realizan en escuelas secundarias de Baja California referidas por los supervisores y equipos directivos. A partir de un análisis cualitativo de tipo deductivo, en un principio, basado en las categorías de atención a la diversidad de Arnaiz (2005), y posteriormente de tipo inductivo, al realizar una recategorización a partir de prácticas emergentes; se lograron identificar prácticas de atención a la diversidad, cultural, social, sexual, inter e intra personal, y de necesidades educativas especiales en escuelas eficaces y no eficaces.

Se encontró que en ambos tipos de escuelas predominan prácticas asociadas a la atención a necesidades educativas especiales, enfocándose en estudiantes que padecen algún tipo de discapacidad (motriz, auditiva, visual, lenguaje, etc.), que interfiera con su proceso de aprendizaje; por lo que la cantidad de prácticas identificadas en este rubro fue numerosa. En consecuencia, fue necesario realizar una recategorización para identificar prácticas más específicas relativas a la inclusión, gestión de recursos, detección de problemas y canalización del estudiante, estrategias educativas y tutorías.

A partir de la recategorización se destaca como uno de los principales hallazgos, la de estrategias educativas y tutorías en escuelas no eficaces, seguido de las prácticas en detección de problemas y canalización en las escuelas eficaces. Se concluyó que las escuelas no eficaces se enfocan principalmente en atender

oportunamente a estudiantes con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento, y en general buscar estrategias, programas, actividades que ayuden al estudiante a mejorar su educación y se obtenga mejores resultados. Mientras que las escuelas eficaces, se enfocan en detectar y canalizar a todo aquel estudiante que presente problemas que afecta su proceso académico; estas escuelas, prefieren buscar redes de apoyo, para una mejor atención. En general, en las escuelas eficaces predominan las prácticas que se enfocan en estrategias educativas, desempeño y logro educativo, mientras que en las escuelas no eficaces se enfocan en prácticas de inclusión, igualdad de oportunidades y todo aquello que interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se mencionó previamente las categorías generales se establecieron retomando los indicadores propuestos por Arnaiz (2005), por lo que la discusión se centra en esta clasificación.

### **Diversidad cultural**

A partir de los resultados obtenidos, se encontró que en las escuelas no eficaces hay una mayor atención hacia la diversidad cultural, esto, debido a que la mayoría de estas escuelas se encuentran ubicadas en zonas rurales, donde los estudiantes provienen de diferentes estados, son hijos de padres jornaleros y con bajos recursos. Por otro lado, en las escuelas eficaces este no es su foco de atención aunque tampoco lo ven como un problema para la comunidad estudiantil, debido a que estos se centran más en el currículo. Según lo planteado por diversos autores (Arnaiz, 2005; Domínguez et al., 2015; Escarbajal et al., 2012), las



escuelas deben buscar la integración de todo estudiante para una mejor igualdad de oportunidades; deben generar, adaptar o modificar las prácticas de enseñanza para atender las necesidades de cada estudiante. En general, ambos tipos de escuelas (eficaces y no eficaces) atienden a estudiantes de diferentes lugares, hay una igualdad de oportunidades que permiten mejorar la inclusión, como también ofrecer mejores servicios educativos a los estudiantes.

### **Diversidad social**

De los resultados obtenidos en este indicador, se encontró que en las escuelas no eficaces hay una mayor atención hacia la diversidad social, debido a que estas se enfocan más en la cuestión económica y la igualdad de oportunidades para la educación. Este tipo de escuelas se localiza principalmente en zonas rurales, en las que en su mayoría hay problemas económicos y falta de recursos, por lo cual se enfocan en la detección oportuna de drogas y vandalismo, ya que los estudiantes están expuestos continuamente a estas situaciones. Es por ello que las escuelas no eficaces se centran en atender principalmente aspectos afectivos que perjudiquen a los estudiantes, y después atender prácticas curriculares referentes a estrategias de educación. Por otra parte, las escuelas eficaces le dan mayor prioridad a prácticas de estrategias de enseñanza y aprendizaje para el estudiante, más que atender problemáticas de tipo social. Estas escuelas buscan primeramente la mejora académica del estudiante, enfocándose en estrategias para mejorar la calidad educativa.

## **Diversidad inter e intra personal**

De los resultados obtenidos en este indicador, se encontró que en ambos tipos de escuela (eficaces y no eficaces) se registraron prácticas que se llevaron a cabo de distintas maneras. Las escuelas no eficaces están en constante detección de los problemas que afectan emocionalmente a los estudiantes, y que perjudican su desempeño escolar; pues los estudiantes que acuden a dichas escuelas, provienen de familias disfuncionales, padecen de problemas en sus hogares de tipo económico o familiar, los padres no se involucran en la educación de sus hijos, etcétera. Es por ello que en las escuelas no eficaces suelen existir niveles de fracaso pero también de éxito, debido a que se encuentran docentes que motivan a los estudiantes a mejorar en su desempeño escolar (Osorio, Mejía, y Navarro, 2012).

Por otro lado, en las escuelas eficaces se registran mayores prácticas en la detección oportuna y canalización de todo estudiante que presente problemas dentro de su desempeño escolar. Estas escuelas prefieren buscar redes de apoyo para atender a todo estudiante que presente un bajo rendimiento académico, se buscan soluciones óptimas que favorezcan al estudiante, para que los padres de familia apoyen y se involucren más en cuestiones académicas de sus hijos. Por lo tanto, estos estudiantes logran un mejor desarrollo integral (Arnaiz, 2005).

## **Diversidad de necesidades educativas especiales o sobredotación**

En este apartado, los resultados que se obtuvieron fueron similares, debido a que en ambos tipos de escuelas se registran prácticas para la atención de necesidades educativas especiales. Aunque las prácticas son distintas en ambos tipos de escuelas, verbigracia, en las escuelas no eficaces reciben por lo general a más estudiantes con necesidades educativas especiales, debido a que la zona es rural y los alumnos por lo general presentan problemas en su desempeño escolar. Por ejemplo, se encuentran estudiantes con un pobre lenguaje, causando dificultades a la hora de realizar actividades, estudiantes con discapacidad auditiva, motriz, visual, de lento aprendizaje, etcétera. Es por ello, que ante la falta de recursos y capacitación no se llega a atender totalmente a los estudiantes, por lo cual están en constante movimiento para buscar redes de apoyo y estrategias de enseñanza para mejorar su desempeño escolar. Aunque, a pesar de las dificultades para la gestión de recursos, se busca mejorar la escuela para que esta se adecue a las necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, las escuelas eficaces también aceptan a estudiantes con necesidades especiales, pero a diferencia de las no eficaces, estas escuelas cuentan con docentes preparados y con un amplio currículum para la formación académica del estudiante; los padres se implican, apoyan a sus hijos y, sobre todo, apoyan a la escuela que asisten. Sin embargo, en estas escuelas son pocos los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial (autismo,

discapacidad motriz, visual, auditivo, etc.). Por lo general solo presentan dificultades en el aprendizaje, que son resueltas con alguna estrategia educativa.

En síntesis, a través del análisis realizado, se puede afirmar que las escuelas de tipo eficaces ven más por prácticas que ayuden a mejorar su currículo, por ejemplo apoyan más, las estrategias educativas, mejoras para una educación de calidad, proveer a los alumnos herramientas que ayuden a mejorar su desempeño escolar, etc. Mientras que las escuelas no eficaces, le aluden mayor peso a prácticas que afecten al estudiante ya sea física o emocionalmente. Sin embargo las prácticas pueden presentar obstáculos en la enseñanza, ya sea por la falta de formación del docente, ausencia de actitudes y expectativas que ayuden a asumir ideas para eliminar barreras de aprendizaje, ausencia de experiencias organizativas y didácticas, pero al realizar buenas prácticas favorece la educación para todos y aumenta la participación del estudiante.

Por último, se considera importante que los docentes reciban constantemente cursos, talleres, formación específica sobre educación especial ya que de esa manera se mostrarán más competentes al trabajar con estudiantes que presenten alguna necesidad educativa especial, además de que mejorará la formación docente, obtendrán mayor experiencia a la hora de trabajar con ellos, mejor eficiencia, paciencia y sobre todo facilitará la búsqueda de estrategias y alternativas para la enseñanza y aprendizaje del estudiante (Hettiarachchi y Das, 2014).

Se concluye que la atención a la diversidad es un tema de pluralidad, es decir, es un reto para los docentes que asisten a las escuelas día con día, ya que la educación que se dé, debe ser adaptada para poder ofrecer una educación de calidad que se ajuste a las características y necesidades de cada uno de los estudiantes (Prada, 2014).

## Referencias

- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación que sea inclusiva para todos: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 17-44. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Antelm, A. M., Cacheiro-González, M. A., y Gil-López, A. J. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 18(3), 471-489. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83443150006.pdf>
- Araque, N., y Barrio, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, (4), 1-37. Recuperado de: <http://files.kit-del-docente.webnode.es/200000370-2569326607/Dialnet-AtencionALaDiversidadYDesarrolloDeProcesosEducativ-3632700.pdf>
- Arnaiz, P. (2005). Educar en y para la diversidad. *Atención a la diversidad, programación curricular*. Costa Rica: EUNED. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books/about/Atencion\\_a\\_la\\_Diversidad.html?hl=es&id=rWtnQnLxaLcC&output=html\\_text&redir\\_esc=y](https://books.google.com.mx/books/about/Atencion_a_la_Diversidad.html?hl=es&id=rWtnQnLxaLcC&output=html_text&redir_esc=y)

- Azorín C., Arnaiz, P., y Maquilon J.J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>
- Ballesteros B., Aguado T., y Malik B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. Recuperado de: [https://www2.uned.es/grupointer/articulo\\_reifop\\_14.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/articulo_reifop_14.pdf)
- Ballesteros B., y Gil I. (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela: un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Ministerio de Educación, IFIIE. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15415.pdf&area=E>
- Bayot, A., Del Rincón, B., y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1), 66-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91680103.pdf>
- Bello, J. (2012) La educación en el contexto de la diversidad. *Educación y Pueblos Excluidos*, 17(1), 21-42. Recuperado de <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/La-educaci%C3%B3n-en-el-contexto-de-la-diversidad5.pdf>

- Boix, J. L. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades. Formación inicial y periodo umbral. *Revista de Innovación y Educación*, 1, 31-50. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/viewFile/121052/166927>
- Bolaños, D. J. y Rodríguez, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas de México. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-15. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>
- Booth T., y Ainscow M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. UNESCO. Recuperado de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_3/material\\_M1/guia\\_indicadores\\_inclusiva\\_unesco.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf)
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Blanco-Vargas, P. M. (2008). *La diversidad en el aula: construcción de significados que otorgan los profesores de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana.*



Universidad de Chile: Tesis de Maestría. Recuperado de:  
[http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco\\_p/sources/blanco\\_p.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf)

Boekaerts, M. (2002). *Motivar para aprender*. Ciudad de México: Academia Internacional de Educación. Recuperado de:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128056\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128056_spa)

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. Recuperado de  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para la educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Educación de calidad para todos: Fundación Santillana.  
Recuperado de:

[https://www.oei.es/.../diez\\_factores\\_educacion\\_calidad\\_siglo\\_xxi\\_braslavsky.pdf](https://www.oei.es/.../diez_factores_educacion_calidad_siglo_xxi_braslavsky.pdf)

Calvo, C. (2014). Propensión a aprender y desescolarización de la escuela.

*Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 24(1), 66-74. [doi:](https://doi.org/10.15443/RL2406)

[dx.doi.org/10.15443/RL2406](https://doi.org/10.15443/RL2406)

Castillo, M. y Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 24, 55-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156179>

Carrión, J. J., y Sánchez, A. (2000). Hacia un perfil profesional para la atención educativa a la diversidad. En A. Miñambres, y G. Jové (eds). *La atención a*

*las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la diversidad*, (pp. 397-406). Ediciones de la Universidad de Lleida.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1190>

Colmenero, M. J., y Pegalajar, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189. doi: [10.15581/004.29.165-189](https://doi.org/10.15581/004.29.165-189)

Chaparro, A. A., Gutiérrez, G., Gómez, J., Murillo, O., Arregui, I., Lizasoain, L., y Caso, J. (2015). Prácticas escolares en escuelas secundarias de alto valor añadido en Baja California. UEE RT 15-01. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Delgado, L. y Sierra, W. A. (2015). *Comparación de factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de básicas secundarias a partir de una muestra de 2 escuelas de diferentes contextos socioeconómicos*. Fundación universitaria de los libertadores: Bogotá. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/105/DelgadoJim%C3%A9nezLorena.pdf?sequence=2>

Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: el dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n2/v28n2a03.pdf>

Echeita, G., y Ainscow, M. (2005). *La educación inclusiva como derecho.*

UNESCO, Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)

Escarbajal, A., Sánchez, M., Mirete, A. B., Maquilon, J. J., Izquierdo, T., López,

J. I., Orcajada, N., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4617037.pdf>

Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar.

*Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de:

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>

Fernández A. (2003). Educación inclusiva: “enseñar y aprender en la diversidad”.

*Publicaciones Didácticas*, 13, 1-10. Recuperado de

<http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>

Fernández-Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces

para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Archivos*

*Analíticos de Políticas Educativas*, 18(22). doi:

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v18n22.2010>

Fiszbein, A. (2015). *Hacia una educación de calidad*. Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/01/FINAL-Hacia-una-educaci%C3%B3n-de-calidad-para-todos-7-27-2015.pdf>

García, J.A. (2011). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1) 97-109. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/455/9906/>

García-García, M., García-Corona, D., Biencinto, C., y Asensio, I. (2009). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva. *Revista de Educación*, 258-281. Recuperado de [https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/Medidas\\_eficaces\\_en\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad.pdf](https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/Medidas_eficaces_en_atencion_a_la_diversidad.pdf)

Gobierno del Estado de Baja California. (2019). *Programa Especial de atención e inclusión para persona con Discapacidad. Baja california. Discapacidad BC*. Recuperado de: <http://www.copladebc.gob.mx/programas/especiales/Programa%20Especial%20Discapacidad.pdf>

Gómez J. M. (2005). Pautas y estrategias para atender y atender la diversidad en el aula: *PULSO*. 28, 199-214. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1370936.pdf>

Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51(2), 21-45.

Recuperado

de

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/108>

González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 51-70.

Recuperado de [learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/download/183/144](http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/download/183/144)

González M. P., y Martínez E. M. (2012). Propuesta de mejora para la inclusión educativa. Las medidas de atención a la diversidad en el contexto Gallego.

*Innovación Educativa*, 22, 57-73. Recuperado de

[www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/729/711](http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/729/711)

González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf>

Guirao, J. M., y Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la evaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Instrumentos para la Autoevaluación en Centros Educativos*, 45(4), 22-47. Recuperado de [http://](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21671/guirao.pdf)

[sid.usal.es/idocs/F8/ART21671/guirao.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21671/guirao.pdf)

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo.

*Revista de la Educación*, 339 43-58. Recuperado de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339\\_04.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_04.pdf)

Hettiarachchi, S., y Das, A. (2014). Las percepciones de "inclusión" y la preparación percibida entre los maestros de escuela en Sri Lanka. *Revista Enseñanza y Formación Docente*, 43, 143-153. DOI: 10.1016/j.tate.2014.07.003

Jacobo, Z. (2006). Las prácticas de integración educativa: alcances, preguntas y propuestas. *Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178943648.pdf>

Juárez, J. M., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Procesos Educativos en América Latina: Política, Mercado y Sociedad*, 62, 41-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>

Laudadío, J., y Mazzitelli, C. (2014). Factores intrapersonales y estilos de enseñanza: un estudio con docentes de nivel superior. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 97-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5506384.pdf>

Leire, A., Fernández, J., y Goicoechea, P. (2010). ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? *Congreso Iberoamericano de Educación*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/profile/Almudena\\_Fernandez2/publication/286928626\\_La\\_educacion\\_inclusiva\\_como\\_utopia\\_que\\_nos\\_ayuda\\_a\\_caminar/links/5670565408ae0d8b0cc0e644/La-educacion-inclusiva-como-utopia-que-nos-ayuda-a-caminar.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Almudena_Fernandez2/publication/286928626_La_educacion_inclusiva_como_utopia_que_nos_ayuda_a_caminar/links/5670565408ae0d8b0cc0e644/La-educacion-inclusiva-como-utopia-que-nos-ayuda-a-caminar.pdf?origin=publication_detail)

López-Bueno, H. (2012). Detección y evaluación de Necesidades Educativas Especiales: Funciones del Psicólogo Como Personal Implicado en la Atención a la Diversidad desde los Servicios Educativos. *Psicología Educativa*, 18(2), 171-179. Recuperado de:

<http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2012v18n2a8.pdf>

López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de

[www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140](http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140)

López-Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinectica*, 29, 4-18. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf>

López, I., y González, I. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 9-23.

Recuperado de

<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/16-1.pdf>

Luque, D. J., y Luque, M. J. (2017). Atención a la diversidad del alumnado: reflexiones psicoeducativas desde una práctica orientada inclusiva. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(32), 43-50. Recuperado de <http://remo.ws/REVISTAS/remo-32.pdf>

Martínez, B. (2011). Las buenas prácticas docentes en la educación secundaria. *EDETANIA*, 39, 101-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3721969.pdf>

Márquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 131-144. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4102>

Martínez, F., Lizasoain, L., Castro, M., y Joaristi, L. (2017). Selección de escuelas de alta y baja eficacia en Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 38-53. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/960>

Martínez-Otero, V. (2011). Investigación y reflexión sobre condiciones del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(2), 11-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015065002.pdf>



Mata, P., y Ballesteros B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 17-37. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181

Medrano, H. (2001). *Atención a la Diversidad Desde la Calidad y la Equidad en la Educación Básica*. Universidad Autónoma de Barcelona, Tesis Doctoral. Recuperada de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4999/hmr1de4.pdf>

Murillo, J., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 7-27. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661375/REICE\\_9\\_1\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661375/REICE_9_1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Murillo, J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana Sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 3 (2), 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103201.pdf>

Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>

Navarro, E. (2015). *Relación entre el entorno familiar y el fracaso escolar* (tesis de licenciatura). Facultad de letras y de la educación. Recuperado de [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001187.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001187.pdf)

Navarro, J. M., y Gordillo, M. (2015). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, 33(2), 115-125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5250172.pdf>

Ortega, F. (2003). La equidad en educación básica. *Revista Latinoamericana en Estudios Educativos*, 33(2), 119-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27033205.pdf>

Osorio, M. C., Mejía, L. H. y Navarro, J. A. (2012). Perfil del alumnado de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general. *Espacios Públicos*, 15(35), 134-151. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67624803009.pdf>

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de la diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>

Parra, M. L. (2007). Inclusión escolar en secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 191-205. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/802/80212414011/>

Pozo, M. T., Suarez, M. y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 59-84. Recuperado de [https://www2.uned.es/grupointer/re358\\_04\\_pozo\\_magda\\_cano.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/re358_04_pozo_magda_cano.pdf)

Plancarte, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, -145-166. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a07.pdf>

Peixoto, J. M., Fonseca, L., Almeida, S., y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual ¿Qué realidad? *Revista de Educación Belo Horizonte*, 28(03), 143-158. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a07v28n03.pdf>

Prada, D. (2014). *Evolución del concepto de atención a la diversidad*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8404/1/TFG-O%20399.pdfR>

Programa Nacional de Derechos Humanos (2014). *Plan Nacional de Desarrollo. Gobierno de la República: México*. Recuperado de: [https://www.puertomanzanillo.com.mx/upl/sec//5\\_PNDH.pdf](https://www.puertomanzanillo.com.mx/upl/sec//5_PNDH.pdf)

Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 109-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296624.pdf>

Rodríguez, D. J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17 (32), 29-48. . Recuperado de:

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537/1482>

Rodríguez, C. R., y Valdivieso, A. G. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38 (1), 81-106. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27012437005.pdf>

Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Ruiz-Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Universidad de Caldas*, 33, 15- 30.

Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a03.pdf>

Ruiz, G., y Zorrilla, M. (2007). Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en iberoamericana, factores de la escuela: cultura de la mejora. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 5

(5), 200-204. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025028.pdf>

- Rubio, S. (2015). *La participación colaborativa de las familias a través de prácticas inclusivas*, (tesis de maestría). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13477/1/TFM-B.96.pdf>
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Sabando, D. S. (2016). *Inclusión Educativa y Rendimiento Educativo* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402901/DSSR\\_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402901/DSSR_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Sánchez, F. J. (2014) *Estrategias De Motivación En Educación Primaria*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Valladolid: Soria. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6011/1/TFG-O%20184.pdf>
- Solis, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y la brecha de escolaridad. En A. Arnaut, y S. Giorguli. (eds.). *Los Grandes Problemas de México*. (pp. 599-622). México: El Colegio de México. Recuperado de: <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Susinos, T., y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98. Recuperado de

<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/2898/3114>

Townsend, T. (2007). *El impacto de la eficacia escolar y el mejoramiento escolar en la Reforma Escolar*. Universidad de Florida: Manual internacional de educación, Springer. Recuperado de: <https://bit.ly/2Oy28Op>

UNESCO (2004). *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva*. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas: Chile. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa)

Ureña, Y. E., Lucero, S. E., García, P. M., y Rojas, M. C. (2015). La inclusión y su accionar desde un enfoque holístico. *Revista UNIMAR*, 33(1), 93-119. Recuperado de: [ojseditorialumariana.com/index.php/unimar/article/download/906/pdf\\_21/](https://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar/article/download/906/pdf_21/)

Vázquez, J. (2011). *Desarrollo Estratégico Desde El Enfoque CRM Para Instituciones Educativas De Educación Superior* (tesis de maestría). Universidad nacional de Colombia. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/11053677.pdf>

Verdugo, M. A. (2008). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*. 23-43. recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf)

## Apéndice A

<b><i>Extracto de prácticas de escuelas eficaces</i></b>	<b>Número de categoría a la que pertenece</b>
El equipo directivo acepta a niños con necesidades educativas especiales en la escuela a pesar de no contar con las condiciones y el equipo adecuado.	5
En la escuela se aceptan estudiantes extranjeros.	1
En la escuela no se aceptan estudiantes con problemas psicológicos que puedan afectar el aprovechamiento o comportamiento de los demás alumnos.	4
En la escuela si se aceptan niños con problemas físicos.	5
En la escuela aceptan alumnos con alguna discapacidad.	5
En la escuela se aceptan alumnos con necesidades educativas, ya que tienen niños con síndrome de asperger, síndrome de Down y con déficit de atención.	5
En la escuela aceptan niños con necesidades especiales.	5
Cuando inscriben a los niños se les pide a los papás que den información valorada por un especialista de alguna enfermedad que tenga el alumno, para saber en qué grado está su educación especial.	5
En la escuela aceptan alumnos con diversidad de idiomas (niños que no hablan español) y con capacidades especiales.	1, 5
En la escuela aceptan niños con necesidades especiales.	5
En la escuela aceptan niños con situaciones especiales de atención, niños medicados, con hiperactividad o con algún tipo de dificultad en el aprendizaje.	5
El alumno le comentó al profesor que no podía escribir porque se retrasaba cuando dictaban, por lo que se buscaron estrategias.	5
Para identificar si algún alumno pertenecía a alguna pandilla se revisaban las mochilas a los alumnos.	1
Los maestros están al pendiente si algún alumno anda bajo en alguna asignatura o no han entregado trabajos.	5
En la escuela se han detectado alumnos con problemas familiares que están bajos de aprovechamiento.	4
La prefecta identifica a los alumnos con necesidades específicas a través de la observación.	5
El director está al pendiente de identificar las conductas no orientadas a aprender de los alumnos.	5

Mediante la observación los maestros detectan alumnos con algún problema o situación de salud.	2
Cuando los padres van a pedir informes a la escuela se les piden datos de identificación del alumno, p. ej. Si tiene algún problema físico, de salud, etc.	5
La psicóloga detecta a los alumnos con problemas observando su desenvolvimiento en el grupo.	5
En el colectivo se detectan alumnos con necesidades específicas.	5
Mediante la observación se detectan niños con problemas.	4
Los maestros detectan niños con problemas, p. ej. Drogas, educación especial, etc.	2
En la escuela se detectan mediante observaciones alumnos con problemas, p. ej. Deficiencia visual, no escriben bien, etc.	5
El docente es el que se da cuenta y detecta a los alumnos con alguna deficiencia. A veces hay padres que lo dicen desde el principio.	5
Cuando las orientadoras realizan el examen de ubicación detectan a los estudiantes que tienen algún tipo de problema.	5
Los maestros detectan a los niños con problemas en la escritura, lectura, etc.	5
Las secretarias al conocer bien a los alumnos también detectan niños con alguna problemática.	5
Los maestros detectan a los alumnos con necesidades específicas.	5
Se detectan a los estudiantes con necesidades especiales a través de fichas de inicio de ciclo escolar.	5
Se gestionan recursos para los niños con necesidades educativas especiales, ya que no cuentan con personal capacitado para atenderlos.	5
Se buscan estrategias entre miembros del equipo directivo y personal de la escuela (psicóloga, orientadoras, etc.).	5
Los profesores llevan guías, realizan exámenes de recuperación, etc. para los alumnos que van reprobando los bimestres.	5
Apoyan a los niños que no hablan español con libros de texto que vienen con dibujos y con sus mismos compañeros para que los apoyen como tutores.	1
Se trabaja con los cuadernillos de ENLACE y se resuelven en equipos o como el maestro considere.	5
Se les ha dado a los profesores una guía interactiva para secundaria de español y matemáticas.	5



Si algún alumno está bajo en alguna asignatura, no ha entregado trabajos, etc. los profesores tienen la facultad de mandar un aviso al padre para que se presente, esté al pendiente y hable con su hijo.	5
Las Orientadoras llevan el control de los estudiantes que canaliza la escuela.	5
Se trabaja con un alumno con necesidad específica, unos días se trabaja con español y otros con matemáticas.	5
Se han realizado en la escuela talleres remediales de 4 semanas, se trabajaba en las tardes matemáticas y química.	5
En la escuela para integrar a los alumnos con necesidades específicas se realiza un campamento en un rancho de Tecate, y se busca que todos los alumnos convivan de manera organizada.	5
Se procura que los alumnos con necesidades específicas trabajen a su ritmo, brindándoles apoyo en todo momento	5
El director cuando ve se incrementa una conducta no orientada a aprender interviene con los padres.	5
Si un alumno va reprobando más de una materia el director no los invita a seguir el próximo ciclo escolar.	5
Después de detectar a los jóvenes con problemas, p. ej. Atención dispersa, orientación los está observando, después se habla con los padres. El departamento de orientación apoya con ejercicios y tests, pero otras veces se invita al padre a que busquen ayuda especializada, y se le da seguimiento a través de un reporte mensual que se hacen en la escuela para que el padre esté enterado.	5
Se analizan los resultados de las evaluaciones de los alumnos en el CT para ver cuál es la tendencia.	5
Se les dio un programa de asesorías gratis a los jóvenes.	5
En la escuela se dan asesorías que el padre de familia tiene que pagar si desea que su hijo asista	5
El director detectó alumnos que fumaban cigarros electrónicos, se organizó con ellos para pintar una escuela pública, los alumnos pusieron \$200 para el material.	2
La psicóloga detecta a los alumnos para tratarlos en el transcurso del ciclo escolar, se llama al padre, y si hay necesidad de mandarlo a una atención externa se canaliza y el psicólogo de la escuela está en contacto con la persona que lo está atendiendo.	5
Se trabaja con un formato con los estudiantes que salen deficientes en ENLACE.	5

Para integrar a los alumnos con necesidades específicas se habla con los maestros y con el grupo.	5
Se le da seguimiento con base en calificaciones al alumno rezagado, si el maestro no tiene conocimiento el director orienta al maestro.	5
La psicóloga de la escuela trabaja con los alumnos con necesidades educativas.	5
Se cita al padre de alumnos con problemas educativos.	5
Cuando los alumnos traen rezago académico se trabaja directamente con los maestros en la materia.	5
Cuando se detecta un niño con algún problema se manda llamar al papá.	5
Los maestros integran a los niños con necesidades educativas especiales.	5
Hay docentes que en las tardes se quedan con los alumnos rezagados y les dejan algún trabajo extra.	5
Equipo directivo mandó traer a un maestro para que diera pláticas para ayudar y educar a los maestros en la inclusión y atención de niños con educación especial.	5
A los niños con adicciones se les obliga a que vayan al grupo FORMA.	2
En la escuela se hicieron rampas para atender a los niños que tienen necesidades.	5
Se adecuó la planta docente, ya que la escuela no está diseñada para atender a niños en silla de ruedas.	5
Se han hecho cooperaciones para atender a niños con necesidades.	5
Se le pide al papá que siga llevando al médico al niño, que le dé seguimiento y que se mantenga al maestro en constante información.	5
Algunos maestros de la escuela no son especialistas y se desesperan con los niños con necesidades.	5
Se realizan en 3er bimestre exámenes de recuperación para los estudiantes con bajos resultados.	5
En caso que lleguen niños a la escuela que no hablen español se les asigna a un compañero para que lo apoye, se habla con los padres para que apoyen con tutorías.	1

Los profesores se quedan en horario extra escolar para apoyar a los estudiantes con bajos resultados contestando dudas, si el caso es crítico se le habla a los padres.	5
En las boletas de calificaciones vienen recomendaciones para el padre.	5
Hay maestros que dan clases extra escolares para apoyar a los alumnos con bajos resultados.	5
Orientación focaliza a todos los alumnos que no son cumplidos en la escuela, y posteriormente se le avisa al padre.	5
El docente es el que está en contacto con el director con los alumnos que tienen alguna deficiencia, él lo comunica a dirección y a los orientadores, estos atienden a los alumnos y se realizan pláticas con los padres, para que ellos a la vez los canalicen a una atención psicológica especializada.	5
Con el apoyo de la dirección y los orientadores se habla con los docentes para ver qué es lo que se va a hacer con alumnos con necesidades especiales para que el docente aplique estrategias diferentes en el salón	5
En la escuela se realizan planes de tutorías.	5
En cada grupo existe un asesor que cuando hay una problemática dentro del grupo, el alumno se acerca al asesor para tratar el asunto en grupo, si el maestro asesor ve que no tiene solución entonces pasa a dirección.	5
Existe trabajo colaborativo entre asesor, orientador y trabajador social, ya que ellos de forma particular platican con los padres de alumnos con problemas de aprendizaje o con bajo rendimiento académico.	5
Se trabaja con el maestro que tiene un alto índice de alumnos reprobando.	5
Se les pide a los padres que si su niño ha tenido algún problema anterior que proporcionen a la escuela alguna valoración de tipo psicopedagógica.	5
Los maestros reportan a orientación a los niños con problemas de escritura, lectura, etc.	5
Se realiza una entrevista con los padres de los niños que salieron muy bajos en el examen de acomodo, los padres llenan una ficha de trabajo social y se les pide un diagnóstico.	5
El maestro detecta a los alumnos con problemas de aprendizaje y los reporta a orientación.	5

En la escuela se cuenta con una maestra que trabaja con los niños con necesidades especiales, ya que ella recibió una capacitación de USAER.	5
Los maestros cuando detectan a un alumno con necesidad específica lo canalizan a prefectura u orientación como primera instancia, ya cuando son casos severos pasan a subdirección.	5
En la escuela se cuenta con el apoyo de grupo FORMA en los casos que requieren atención psicológica, y con el hospital psiquiátrico que ayuda con los casos que requieren medicamento.	5
En la escuela se cuenta con una maestra que ofrece anteojos para los alumnos con debilidad visual.	5
En la escuela se trabaja con la UABC en un programa de fortalecimiento de aprendizaje, cuentan con alumnos de Humanidades que están en prácticas profesionales.	5
En la escuela se cuenta con un grupo de maestros que apoyan con tutorías los sábados a los alumnos con promedio abajo de 8.	5
En la escuela se cuenta con una psicóloga que se encarga de darles seguimiento a los muchachos que tienen bajo nivel, además se cita a los padres.	5
Existen consideraciones en las evaluaciones para los niños que tienen necesidades especiales.	5
Las estrategias que se han tomado en la escuela es que a los niños más críticos en cuestión de conducta y aprendizaje los insertan en otros grupos.	5
Utilizan los cuadernillos de ENLACE como guía para los exámenes bimestrales y extraordinarios.	5
Mantienen en un salón de clases durante el receso a los jóvenes que no trabajaron en clase, que no terminaron la tarea, etc.	5
En la tarde se tienen en la escuela una extensión del Centro escolar de inglés, donde se da chino mandarín, inglés y asesorías de diferentes materias.	5
Se evalúa de manera diferente a los niños con habilidades diferentes.	5
A los alumnos con problemas motrices los ubican en salones de fácil acceso y con rampas.	5
A los alumnos con necesidades educativas especiales se les evalúa de manera diferente, los docentes les piden un desempeño de acuerdo a sus necesidades.	5

En el caso de los niños que no dominan el idioma español se les cambia el examen por uno en inglés.	5
Se abrió en la escuela un programa de recuperación donde el alumno puede solicitar voluntariamente hacer un examen de algún bimestre pasado para acreditarlo.	5
Se tiene una niña con autismo en la escuela y a ella se le realizan exámenes diferentes.	5
Se dan clases una hora después del tiempo normal de clases, tres días a la semana para los muchachos con alguna necesidad de ayuda académica.	5
Aceptan a niños con discapacidad.	5
Aceptan a estudiantes que no hablan español.	1
En la escuela aceptan niños con déficit de atención.	5
En la escuela aceptan alumnos con capacidades diferentes.	5
Se aceptan alumnos con necesidades.	7
En la escuela aceptan niños con necesidades especiales.	5
Aceptan alumnos indígenas y bilingües.	1
Se detectan a los alumnos con necesidades observando su desarrollo individual.	5
Se involucra a los niños con necesidades educativas especiales en actividades recreativas dentro de la escuela.	5
Se envía a los niños con necesidades educativas especiales a ISCALI, y este centro le da al maestro las recomendaciones que se tienen que seguir con los niños.	5
Hay una maestra en la escuela que da asesorías a niños con discapacidad.	5
El director se encarga de estar al pendiente de los alumnos con rezago.	5
En la escuela se busca apoyo extra de un especialista como psicólogos para apoyar a los jóvenes con problemas.	4
Con el apoyo del padre se atienden problemas de conducta o de necesidades educativas especiales.	5
Hay asesorías fuera de la jornada para los muchachos que tienen problemas.	5
Existen programas de atención a niños migrantes.	1

Tienen apoyo psicológico para los estudiantes de bajo rendimiento, y asesorías de inglés que les cuesta aparte.	5
Algunos maestros optan por ponerlos a trabajar en la biblioteca temas extra o repaso de temas en donde vayan reprobando los estudiantes.	5
Los docentes dan asesorías a los muchachos para que se regulen.	5
Al niño especial se le evalúa de manera distinta que al resto del grupo.	5
Se adecua el currículo para tratar de apoyar a los alumnos en base a sus capacidades.	5

## Apéndice B

<i><b>Extracto de prácticas de escuelas no eficaces</b></i>	<b>Número de categoría a la que pertenece</b>
En la escuela aceptan alumnos con necesidades especiales.	5
En la escuela reciben alumnos con necesidades educativas especiales.	5
En la escuela se tienen consideraciones con los alumnos con problemas físicos, emocional, etc.	5, 4
En la escuela aceptan a estudiantes con necesidades educativas especiales.	5
En la escuela reciben alumnos con distintas capacidades.	5
En la escuela se aceptan alumnos que vienen de otros estados de la república y del extranjero que hablan inglés.	1
Los maestros identifican a los alumnos con problemas emocionales o académicos, y lo comunican al departamento de orientación.	4
Se detectan a los niños con necesidades especiales por medio de las maestras de educación especial, ellas observan la clase y cómo se desarrollan los niños en el salón.	5
En el caso de los alumnos con rezago existe comunicación constante con los padres.	4
En la entrega de boletas se les anexa una hoja a los alumnos que hayan reprobado alguna materia donde se pone el por qué el alumno obtuvo esa calificación.	5
Se trabaja con los alumnos en recuperación a través de una guía.	5
Se trabajó con los alumnos con problemas de reprobación en las áreas de matemáticas y química.	5
Se realizan asesorías los días sábados para estudiantes con bajas calificaciones.	5

A los alumnos con bajos resultados los mandan a Orientación.	5
En las planeaciones que realizan los maestros se toma en cuenta a los niños con barreras de aprendizaje, se le pone alguna actividad extra o con alguna variante.	5
Se realizan adecuaciones curriculares en la escuela.	5
El muchacho con necesidades especiales no es candidato a reprobado, con su asistencia automáticamente tiene 6 de calificación.	5
En la clase de educación física se evalúa a cada alumno de acuerdo a sus propias habilidades.	5
Se realizan ajustes en las planeaciones tomando en cuenta a los alumnos con problemas de aprovechamiento y que tienen mucho aprovechamiento.	5
Una docente de la escuela tuvo que realizar adecuaciones, ya que tenía un alumno que no sabía leer ni escribir.	5
Los jóvenes de casas hogar no pagan colegiatura, además de proporcionarles libros y copias.	2
Aceptan chicos con necesidades diferentes.	5
Se aceptan estudiantes emigrantes y de muy bajos recursos.	1
En la escuela aceptan alumnos migrantes y niños de necesidades especiales.	1
La estrategia que se utiliza en la escuela para atender a los alumnos que no dominan cierta competencia es que cada maestro tiene que darle solución a esa situación.	5
En la escuela se está pendiente de los alumnos que están en riesgo de reprobado o han reprobado bimestres.	5
El docente busca la manera de cómo sacar adelante a los alumnos que andan bajos académicamente.	2
A los alumnos con problemas de drogadicción los mandan a grupo FORMA o DARE.	4



Cada maestro emplea su propia estrategia para ayudar a los estudiantes con bajo rendimiento o que van reprobando.	5
Se hace una revisión del proceso didáctico para conocer la causa del bajo aprovechamiento de los estudiantes.	4
Se realizan adecuaciones para trabajar con los jóvenes de USAER	5



**Universidad Autónoma de Baja California**  
Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales

***“CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ATENCIÓN A LA  
DIVERSIDAD EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE BAJA CALIFORNIA:  
PERCEPCIÓN DE LOS SUPERVISORES Y EQUIPOS DIRECTIVOS”***

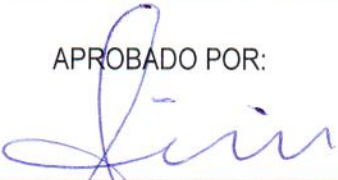
**TESIS**

Que para obtener el grado de  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

Presenta

**ANGÉLICA SANTIAGO GARCÍA**

APROBADO POR:

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Alicia Chaparro Caso-López**  
Director(a) de tesis

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Eunice Vargas Contreras**  
Secretario

  
\_\_\_\_\_  
**Mtra. Elizabeth Gómez Solís**  
Vocal



Ensenada, B.C., a 22 de marzo de 2019.

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de licenciatura.

**Dr. Sergio Cruz Hernández**  
**Director de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANGÉLICA SANTIAGO GARCÍA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el título de Licenciada en Psicología, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE BAJA CALIFORNIA: PERCEPCIÓN DE LOS SUPERVISORES Y EQUIPOS DIRECTIVOS”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

**Dra. Alicia Alelí Chaparro Caso López**



Ensenada, B.C., a 22 de marzo de 2019.

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de licenciatura.

**Dr. Sergio Cruz Hernández**  
**Director de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **ANGÉLICA SANTIAGO GARCÍA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el título de Licenciada en Psicología, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE BAJA CALIFORNIA: PERCEPCIÓN DE LOS SUPERVISORES Y EQUIPOS DIRECTIVOS”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



---

**Dra. Eunice Vargas Contreras**



Ensenada, B.C., a 22 de marzo de 2019.

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de licenciatura.

**Dr. Sergio Cruz Hernández**  
**Director de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANGÉLICA SANTIAGO GARCÍA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el título de Licenciada en Psicología, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE BAJA CALIFORNIA: PERCEPCIÓN DE LOS SUPERVISORES Y EQUIPOS DIRECTIVOS”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Elizabeth Gómez Solis", is written over a horizontal line.

**Mtra. Elizabeth Gómez Solis**