

RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS CON NEE ATENDIDOS POR EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN REGULAR

(Academic achievement of students with SEN served by general and special education schools.)

Romero-Contreras, Silvia

(Universidad Autónoma de San Luis Potosí)

García-Cedillo, Ismael

(Universidad Autónoma de San Luis Potosí)

Flores Barrera, Vasthi Jocabed

(Universidad Autónoma de San Luis Potosí)

Martínez Ramírez, Araceli

(Universidad Autónoma de San Luis Potosí)

Rubio Rodríguez, Silviana

(Secretaría de Educación del Estado de Querétaro)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 08/03/2021

Fecha aceptación: 08/03/2022

Presentación y justificación del problema

En México, de acuerdo con las estadísticas oficiales (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2019), estudian en el sistema educativo nacional 36,635,816 estudiantes, de los cuales 25,493,702 corresponden a la educación básica (el nivel básico considera el preescolar, la primaria y la secundaria).

La población con discapacidad en México asciende a 7,751,677, aunque estos datos deben tomarse con reservas, pues la metodología que se utilizó para obtenerlos no garantiza su precisión; se consideró la presencia de una discapacidad cuando, en el censo de población, las familias contestaron afirmativamente a las preguntas de si algún integrante tenía dificultades para ver o para comunicarse, o para caminar, por ejemplo. Las respuestas, entonces, dependieron de la capacidad de comprensión de la persona encuestada. De la cifra mencionada, el 7.3% tiene entre 0 y 14 años de edad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI, 2013]).

Como citar este artículo:

Romero-Contreras, S., García-Cerdillo, I., Flores-Barrera, V. J., Martínez-Ramírez, A. y Rubio Rodríguez, S. (2021). Rendimiento académico de alumnos con nee atendidos por educación especial y educación regular. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 164-182.



El INEGI señaló que, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, las discapacidades de mayor incidencia en el país son problemas para caminar, dificultades para ver, oír, hablar o comunicarse; y las de menor incidencia son discapacidad mental, dificultades para atender el cuidado personal y para poner atención. El mismo Censo 2010 muestra que hay una desproporción importante entre las personas en edad escolar que asisten a la escuela y que tienen discapacidad (45 de cada 100), con respecto a quienes no tienen discapacidad (56 de cada 100). Por tipo de discapacidad, quienes más asisten a la escuela son las personas con dificultades para ver (53.2%), seguidas de las personas con problemas para poner atención o aprender (casi 52%), con dificultades para escuchar (47%) y con problemas para comunicarse (casi 45%); quienes menos asisten son las personas con dificultades para atender su cuidado personal (39%) y quienes tienen problemas mentales (29%) (INEGI, 2013). Por otro lado, la población con discapacidad presenta mayores índices de pobreza extrema y pobreza moderada que la población sin discapacidad (Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2014).

En el país, quienes deciden si el alumnado con NEE (ANEE) debe estudiar en una escuela de educación especial (llamados Centros de Atención Múltiple, CAM), en una Escuela regular con apoyo de educación especial (ERCA) o en una Escuela regular sin apoyo (ERS), son sus padres y madres. La decisión no es fácil, sobre todo porque entre los padres y madres de familia, los docentes de las escuelas regulares e incluso entre algunos profesionales de educación especial, hay cierto desconocimiento de las ventajas y desventajas asociadas a cada una de estas instituciones.

Marco conceptual

Una investigación que indagó acerca de las características y conocimientos de las familias con integrantes que presentaban NEE mostró que quienes inscribieron a sus hijos e hijas en un CAM desconocían cómo opera el proceso de educación inclusiva en el país; en contraste, quienes los inscribieron en una escuela regular sí conocían las opciones para su educación; además, los primeros tenían un menor nivel socioeconómico y educativo que los segundos (García, Romero, Rubio, Flores y Martínez, 2015).

Las principales características, ventajas y desventajas de las opciones educativas que tiene el alumnado con NEE son:

Centros de Atención Múltiple (CAM). En estas escuelas se atiende al alumnado que presenta distintas discapacidades o NEE. Los grupos se organizan preferentemente por edad, lo cual implica que el alumnado estudia con compañeros y compañeras de su grupo etario y con distintas NEE (SEP, 2006). Hay aproximadamente 1,560 escuelas de este tipo en el país, lo que da un promedio de 48 escuelas por estado (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018, p. 51); son un número considerablemente menor que el número de escuelas regulares con y sin apoyo (más o menos 245,000) (INEE, 2018, p. 48). y de escuelas regulares con apoyo de educación especial (alrededor de 27,000).

Generalmente, la experiencia escolar del alumnado de CAM está menos marcada por procesos de discriminación/exclusión, pues tanto el alumnado como la

planta docente y las familias están sensibilizados en relación con la discapacidad, por lo que en la convivencia suele haber cercanía y compañerismo. En contraste con estas ventajas, la planta docente suele tener expectativas bajas con respecto al desempeño de los estudiantes (Ezcurra, 2003; García, Romero, Motilla y Zapata, 2009; Ponce, Pérez, López y Hernández, 2006), lo que genera que, a pesar de que la normativa indica que el currículo debe ser el mismo que se ofrece en la escuela regular, esto no suceda; la evidencia muestra que en varios CAM se ofrece un currículo muy básico (García et al., 2009; Ponce et al., 2006).

Otra desventaja es que, derivada de la escasez de estos centros, es probable que la distancia entre el domicilio del alumnado y el centro sea mayor, lo que representa para los padres y madres un mayor gasto en tiempo y dinero. Algunas veces, la madre se quedará toda la jornada en la escuela (si las autoridades lo permiten), o bien permanecerá en algún lugar cercano a la misma para evitar el doble gasto de transporte, pero esto le representará ausentarse muchas horas de su casa y le impedirá tener un trabajo remunerado en ese horario.

Escuela regular con apoyo de educación especial (ERCA). Estas escuelas cuentan con la asesoría de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), formada generalmente por un psicólogo, un trabajador social y un docente de comunicación, los cuales trabajan de manera itinerante en seis escuelas, en promedio (INEE, 2018); además, en cada escuela atendida por USAER regularmente hay un docente de apoyo que forma parte del equipo. Hay alrededor de 4,500 USAER en el país (INEE, 2018, p. 51); los profesionales de estas unidades, en coordinación con las escuelas, realizan evaluaciones psicopedagógicas al alumnado con NEE a fin de identificar sus fortalezas y necesidades específicas. Con los resultados de dicha evaluación, se diseñan y ponen en práctica las adecuaciones curriculares que precisan las y los estudiantes (SEP, 2006).

La investigación muestra que, en general, el ANEE que asiste a una ERCA tiene mayores posibilidades de aprendizaje y desarrollo, en comparación con el ANEE que asiste a un CAM (González, Medina y Domínguez, 2016). Aunque el número de ERCA es aún reducido, es más probable que haya una cerca del domicilio del ANEE, en comparación con el CAM, lo cual ofrece varias ventajas en cuanto a tiempo y recursos de traslado, y ofrece mayores posibilidades de convivencia con hermanos u otros parientes que asistan a la misma escuela y con compañeros de su propio barrio, lo cual favorece la socialización (García et al., 2009).

La experiencia del ANEE en una ERCA depende de la calidad de los servicios que ofrezca USAER y la misma escuela. En algunos casos, las intervenciones de USAER se ofrecen en espacios segregados (en el aula de apoyo) lo que limita las posibilidades de integración de los ANEE al grupo y su acceso al currículo regular. En estos escenarios, es común que los ANEE sean etiquetados como alumnado de apoyo. Todo esto genera que se reproduzcan procesos de segregación y que las y los docentes no consideren a los ANEE como parte de su responsabilidad, adjudicándola al personal de educación especial (García y Romero, 2016a).

Escuelas regulares sin apoyo de educación especial (ERS). En estas escuelas, donde no hay apoyo de USAER, también se admite al ANEE, sea porque

las NEE del alumnado pasan desapercibidas o porque la escuela propositivamente les acepta. Su atención específica dependerá de la sensibilidad y la preparación de sus docentes, quienes tienen la opción de acudir a pedir asesoría a algún Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) o a algún CAM cercano. La falta de apoyo de USAER podría generar procesos de exclusión y discriminación por parte del alumnado, del profesorado y de las familias o bien que el ANEE sea atendido como una o uno más del grupo, sin considerar que presenta necesidades específicas.

Como se mencionó, los padres y madres de familia deben tomar una decisión (para la cual no siempre están lo suficientemente informados), sobre el tipo de escuela al que deben asistir sus hijos con discapacidad. Esto es importante porque es probable que el tipo de escuela se relacione con las oportunidades que tendrán sus hijas e hijos de concluir la educación básica y acceder a la media superior o incluso a la superior.

En México, no se cuenta con evaluaciones nacionales directas del rendimiento académico del alumnado con NEE que está integrado en las escuelas regulares. Solamente se cuenta con algunos estudios, como los de García y Romero (2016a), la Red Internacional de Investigadores y participantes sobre Integración Educativa (RIPIE) (2004, 2008) y la Universidad Pedagógica Nacional (2003) que, mediante entrevistas a docentes y familiares, muestran que las y los estudiantes integrados obtienen resultados favorables en cuanto a su desarrollo general y su socialización; no obstante, obtienen resultados modestos en el plano académico.

Por otro lado, los pocos estudios sobre la eficiencia de los CAM para promover los aprendizajes de sus estudiantes (Ezcurra, 2003; García, et al., 2015; García y Romero, 2016b; Garnique, 2012; Ponce et al., 2006), coinciden en señalar que el alumnado alcanza resultados muy pobres en cuanto a su rendimiento académico, aunque solo en dos (García y Romero, 2016b; Romero, García, Rubio, Martínez y Flores, 2018) se realizaron evaluaciones directas del aprovechamiento de los estudiantes. Las investigaciones mencionadas vinculan los resultados académicos de los CAM con condiciones de organización muy diversas y, en algunos casos, irregulares (por ejemplo, alumnado con frecuentes inasistencias, docentes no especialistas, escuelas con muy pocos recursos), además de pobres expectativas de los docentes (e incluso de las familias) con respecto a las posibilidades de aprendizaje del ANEE (García, et al., 2009).

En el ámbito internacional, Gilmour, Fuchs y Wehby (2018) realizaron un meta análisis de 23 estudios que evaluaron la brecha en el rendimiento escolar alcanzado por alumnado con y sin NEE en el área de lectura que asistían a escuelas regulares y, en el caso de estudiantes con NEE, que recibían apoyos según sus necesidades. Encontraron que el estudiantado con NEE, considerado como un solo grupo o categoría, tiene en promedio, una habilidad lectora 1.17 desviaciones estándar por debajo del conseguido por el estudiantado sin NEE, lo que equivale a un poco más de tres años escolares. Los autores observaron que la brecha en el rendimiento varía en función del tipo de NEE y no en función de otras características de las y los estudiantes; no obstante, dado que las muestras eran pequeñas, no les fue posible reportar la brecha por tipo específico de NEE, sino en cuatro categorías, como sigue: 1) NEE de alta incidencia (problemas de aprendizaje, desórdenes de

conducta o comportamiento y problemas de salud), brecha -1.35 D.E., 3.75 años; 2) NEE de baja incidencia (autismo, discapacidad intelectual y lesión cerebral), brecha -1.56 D.E., 4.3 años; 3) NEE asociadas a problema de comunicación (discapacidad auditiva y problemas de lenguaje y habla), brecha -1.09 D.E., 3 años; 4) problema de aprendizaje, que aunque es parte del grupo 1, se separó por existir suficientes casos, brecha -1.44 D.E., 4 años de escolaridad. De esto se deriva que, aunque la muestra sea pequeña, sí es posible hacer la indagación en subgrupos para poder visibilizar las diferencias.

Rendimiento académico

La medición del rendimiento académico implica una serie de desafíos, pues se trata de un constructo multidimensional cuyos componentes varían dependiendo del tipo y propósito de cada evaluación (González, Caso, Díaz y López, 2012). En general, se relaciona con los conocimientos alcanzados por el alumnado en algunas materias o áreas educativas y se identifica mediante la evaluación de dichos conocimientos en función del programa correspondiente al grado escolar y la edad. La literatura muestra que el rendimiento académico está determinado por distintos factores: familiares y personales (Ivanovic e Ivanovic, 2012, citado en Mejía y Escobar, 2012), el nivel socioeconómico, los programas de estudio, las metodologías utilizadas en la enseñanza, el nivel de pensamiento de los alumnos (Edel, 2003), así como la influencia de las prácticas culturales (Muñoz, Ávila y Grisales, 2014) y el clima y el funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas paternas hacia el niño y la niña, la implicación de las familias en su educación y su satisfacción con la planta docente (Robledo y García, 2009), entre otras.

Diversos organismos internacionales (Asociación Internacional de Evaluación –IEA; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE; la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura - UNESCO) han diseñado pruebas de rendimiento académico que se adaptan a cada región y país, por lo que es posible realizar comparaciones intra e inter país en distintas áreas del conocimiento (González, et al., 2012). Además, en algunos países existen pruebas nacionales para medir el rendimiento académico de alumnos de distintos niveles educativos. En México, la SEP y el INEE han desarrollado pruebas de este tipo (SEP-ENLACE; INEE EXCALE y PLANEA). La medición del rendimiento académico no está libre de prejuicios y críticas; para algunos, esta medición puede implicar discriminación, pues no todo el alumnado tiene los mismos antecedentes socioculturales y no todas las escuelas cuentan con los mismos recursos. Si bien estas consideraciones son ciertas, y más aún en países con grandes desigualdades (como lo es México), se considera que medir y comparar el rendimiento académico permite identificar desigualdades en la forma en la que se imparte la educación y, por tanto, en la forma en que se operacionaliza el derecho a la educación para distintos sectores de la sociedad.

La medición del rendimiento académico en el ANEE es un elemento esencial para garantizar su derecho a la educación. Uno de los planteamientos centrales de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que es referente clave del modelo de atención a la diversidad implementado en México (García y Romero, 2019), es que el alumnado con NEE se integre a las escuelas regulares con los apoyos necesarios, pero con el mismo currículo que sus pares sin NEE, y que la escuela

especial sea reservada para las alumnas y alumnos con discapacidades múltiples o severas, quienes también deben cursar el currículo general.

Educación inclusiva

Antes, se ha hecho referencia al término integración educativa, que constituye un antecedente de la educación inclusiva. En diversos países (incluido México), la integración educativa implica que las escuelas regulares aceptan al ANEE y, para poder ofrecerle los apoyos que requiere, se les realiza una evaluación psicopedagógica que determina las adecuaciones de acceso y/o curriculares que tendrían que ser diseñadas e implementadas por las y los docentes, en colaboración con el personal de educación especial (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000). Así, la integración educativa beneficia al alumnado con NEE, aunque el sistema educativo permanece sin cambios, pues es el ANEE quien el que tiene que adaptarse a las condiciones escolares.

En contraparte, la educación inclusiva busca ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, sin importar sus características personales, su situación familiar o su situación social, “particularmente para los alumnos de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades” (OEI-UNESCO, 2018, p. 15).

En la educación inclusiva, el énfasis se coloca en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el alumnado, con el fin de eliminarlas (García, 2018). Bajo esta perspectiva, no es necesario realizar la evaluación psicopedagógica individual ni ofrecer apoyos individuales, pues lo que se busca es que todo el sistema educativo tome en cuenta de antemano las necesidades presentes en la diversidad y ofrezca una amplia variedad de formas de enseñanza. Así, la educación inclusiva busca beneficiar a todo el estudiantado mediante cambios profundos en el sistema educativo.

El contexto mexicano

El concepto de discapacidad en México no está claramente definido y su aplicación es imprecisa. En el país conviven distintas clasificaciones de discapacidad, por ejemplo, el INEGI, organismo encargado de realizar los Censos y las principales estadísticas, considera la discapacidad motriz, visual, intelectual, auditiva y mental (INEGI, 2013). La SEP agrega a las anteriores la discapacidad múltiple (SEP, 2012); la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (s/f), coincide con el Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (UNESCO, 2010), exceptuando la categoría Trastornos generalizados del desarrollo, que en México no está considerada.

La definición más reciente de alumno con discapacidad de la SEP señala que es “aquella o aquel que tenga deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (s.p.). Agrega que se incluye a los alumnos con autismo, trastornos o dificultades, los cuales no se consideran como personas con discapacidad, pero su condición de vida “afecta su interacción social, comunicación, lenguaje, integración sensorial y conducta; por lo que requieren una atención educativa diferenciada, como las personas con discapacidad” (s.p.) (Acuerdo número 25/12/19).

Dado que en México no se cuenta con un proceso único oficial para certificar la discapacidad, tener una discapacidad no tiene el mismo impacto que en otros países, sino beneficios menores, dependiendo del trámite o servicios que se estén solicitando (Flores y García, 2016).

Se ha presentado en el país una aparente transición de la integración educativa a la educación inclusiva. El Estado cambió la terminología y, a partir de 2013, dejó de hablar de integración educativa, utilizando únicamente el concepto de educación inclusiva, pero este cambio terminológico no se acompañó de directrices claras ni del presupuesto necesario para su implementación. El cambio, se tiene que decir, fue discursivo, pues actualmente se sigue implementando la integración educativa (García y Romero, 2016a).

El objetivo de la presente investigación es identificar el rendimiento académico (teniendo como dato suplementario las habilidades cognitivas) de niños con discapacidades o trastornos semejantes que estudian en escuelas regulares con apoyo (ERCA) y Centros de Atención Múltiple (CAM), así como evaluar los avances que alcanzaron entre el inicio y el final del ciclo escolar.

Método

Se diseñó un estudio comparativo inicio-final intra e intergrupos.

Unidades de análisis

Se trabajó con seis alumnas y alumnos de CAM y con siete de ERCA del estado de Querétaro, cuyos padres aceptaron su participación en el estudio de manera voluntaria, mediante consentimiento informado. A partir de una primera selección no probabilística, intencional, realizada en ERCA, se buscaron niños con características semejantes en los CAM.

El alumnado se clasificó siguiendo la propuesta de Gilmour et al. (2018) y los datos de incidencia del INEGI, de la siguiente manera: grupo a) NEE de baja incidencia (discapacidad intelectual y discapacidad motora, regularmente parálisis cerebral infantil); b) NEE de alta incidencia (problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje, y trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad). Cabe mencionar que, en México, los diagnósticos del segundo grupo en ocasiones no son considerados formalmente como una discapacidad, aunque sí son objetivos de atención de la educación especial, por lo que los alumnos pueden acceder a CAM o a la escuela regular, con apoyo de USAER.

Se trabajó con alumnado de CAM, y de ERCA distribuido por sexo y nivel de incidencia de su discapacidad, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra por tipo de escuela, sexo y nivel de incidencia de la discapacidad

Tipo de Escuela	Incidencia baja		Incidencia alta	
	Fem	Masc	Fem	Masc
CAM	2	2	-	2
ERCA	1	2	1	3

Fuente: elaboración propia

Técnicas de recolección de la información

Una manera de evaluar el rendimiento académico del alumnado es mediante las calificaciones. Sin embargo, éstas no necesariamente son comparables cuando se trata de alumnado que estudia en contextos distintos, por ejemplo, el que estudia en zonas urbanas o rurales, el de escuelas particulares y públicas o el que estudia en escuelas regulares y especiales. Otra manera de evaluarlo es mediante exámenes sobre los conocimientos que deben tener las alumnas y alumnos de acuerdo con lo especificado en el programa de estudios para su grado. En el caso del alumnado que asiste a una escuela regular y a una escuela especial, esta tarea es muy compleja, pues a los alumnos integrados con frecuencia se les realizan adecuaciones curriculares, por lo que no se les evalúa de la misma manera que al resto del grupo, sino en función de dichas adecuaciones. Por su parte, el alumnado de CAM cursa con frecuencia el mismo currículo que el de la escuela regular, pero muy simplificado.

Por lo anterior, una alternativa consiste en aplicar un instrumento estandarizado que evalúe las habilidades relacionadas con el rendimiento escolar, lo que permite hacer una comparación aproximada, contrastando el resultado obtenido por un grupo normativo con los obtenidos por los niños con discapacidad en los dos ambientes mencionados, escuela regular y escuela especial. Además, conviene también conocer las habilidades cognitivas de los alumnos, pues éstas podrían influir de manera muy importante en el rendimiento escolar. Así, para medir el nivel de rendimiento académico, se utilizó la Batería III Woodcock-Muñoz (WM-III) (1996), que evalúa habilidades cognitivas y el rendimiento académico en personas de los 2 a los 90 años de edad o más. Esta batería se adaptó para aplicarse a hablantes de español en EEUU. Para calibrarla se aplicó a 1,413 personas, de las cuales 417 eran mexicanas (Schrank, MsGrew, Ruef, Alvarado, Muñoz-Sandoval y Woodcock, 2005).

La Batería III Woodcock-Muñoz incluye 31 pruebas para evaluar las habilidades cognitivas y 22 para evaluar el rendimiento académico (Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew y Mather, 2005). Distintos subconjuntos de pruebas forman compuestos específicos. Para la presente investigación, se seleccionó la escala de Habilidad Intelectual General-Desarrollo Temprano que es la recomendada para alumnos en edad preescolar o con retrasos en el desarrollo (Schrank, Mather, McGrew y Woodcock, 2005a), formada por seis pruebas, dentro de las cuales se incluye el compuesto de Habilidad verbal que mide específicamente el desarrollo del lenguaje. En el área de aprovechamiento, se seleccionó un subconjunto de pruebas para obtener un panorama general, pero lo más completo posible, de las habilidades y conocimientos de las y los participantes. El subconjunto seleccionado corresponde al compuesto de Aprovechamiento Breve, que a su vez incluye varios compuestos: Lectura breve, Escritura breve, Aplicaciones académicas y Conocimientos académicos. Para la selección de las pruebas y los compuestos se consideró la viabilidad de su aplicación a la población meta en cuanto al tiempo de aplicación, el tipo de estímulos y la complejidad de las instrucciones. Las pruebas seleccionadas, agrupadas por compuestos, se definen brevemente en la Tabla 2.

Tabla 2

Escalas, compuestos y pruebas de la Batería Woodcock Muñoz aplicadas

ESCALA, COMPUESTO y Pruebas

HABILIDAD INTELECTUAL GENERAL –DESARROLLO TEMPRANO

- *Pareo visual*: Evalúa la velocidad para realizar discriminaciones visuales.
- *Palabras incompletas*: Mide análisis y cierre auditivo, aspectos de conciencia fonológica y decodificación fonética.
- *Integración visual*: Mide la habilidad para identificar un dibujo de un objeto a partir de un dibujo o una representación parcial.
- *Memoria para nombres*: Evalúa la habilidad para aprender asociaciones entre estímulos auditivos y visuales no familiares.
- *Memoria para frases*: Mide la habilidad para recordar o repetir palabras aisladas, frases u oraciones

HABILIDAD VERBAL

- *Comprensión verbal*: Mide aspectos del desarrollo del español, tales como conocimiento de vocabulario o habilidad para usar conocimiento del léxico. (Schrank et al., 2005a).

APROVECHAMIENTO BREVE

LECTURA-BREVE

- *Identificación de letras y palabras*: Evalúa la decodificación en la lectura, incluida la habilidad para identificar los nombres de varias letras minúsculas y mayúsculas, y para identificar palabras.
- *Comprensión de textos*: Mide la comprensión de la lectura y el conocimiento léxico.

ESCRITURA-BREVE

- *Ortografía*: Mide el conocimiento de las destrezas anteriores (de identificación de letras y palabras) al desarrollo de la escritura y la ortografía. ESC
- *Muestras de redacción*: Mide la habilidad para transmitir ideas a través de la escritura.

APLICACIONES ACADÉMICAS

- *Comprensión de textos*: (ver compuesto LECTURA)
- *Muestras de redacción*: (ver compuesto ESCRITURA)
- *Problemas aplicados*: Evalúa el razonamiento cuantitativo, el aprovechamiento matemático y los conocimientos matemáticos.

CONOCIMIENTOS ACADÉMICOS

- *Conocimientos académicos*: Evalúa conocimientos científicos, culturales y de estudios sociales.

Fuente: elaboración propia

Las puntuaciones crudas se ingresaron en el programa Compuscore and profile versión 3.0 (incluido en la WM-III) para obtener los distintos puntajes normalizados que arroja el programa. Se eligieron para este reporte los puntajes estándar, con los que se construyó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 21 para procesarlos.

Procedimiento

Después de gestionar y conseguir el permiso de las autoridades de educación especial y regular del estado de Querétaro, México, se presentó el proyecto a los directivos y docentes de distintas escuelas regulares y Centros de Atención Múltiple. En las instituciones que aceptaron participar en el estudio, se presentó la investigación a los padres de familia. Se trabajó solamente con los estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento informado.

Se capacitó a un grupo de alumnos de los últimos dos años de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en la aplicación de la

Woodcock-Muñoz. Este entrenamiento tuvo una duración de 40 horas y fue dirigido por un profesional certificado en el manejo de la Batería Woodcock-Muñoz.

Se realizó la primera aplicación de la prueba al inicio del ciclo escolar y la segunda aplicación antes de la terminación del ciclo escolar (pasaron alrededor de ocho meses entre ambas aplicaciones).

Criterios de inclusión

Las y los participantes debían estar inscritos en un Centro de Atención Múltiple (CAM) o en una Escuela Regular con Apoyo (ERCA); cursar el nivel de primaria (en México, esto se hace habitualmente entre los seis y los doce años); tener una discapacidad o trastorno y contar con el consentimiento informado firmado por los padres.

Procesamiento de análisis

Se analizaron los datos con el SPSS, versión 21. Se calcularon las diferencias de medias para muestras independientes (inicio-inicio y fin-fin de los grupos de CAM y ERCA) y las diferencias de medias para pruebas relacionadas (inicio-fin del grupo de CAM e inicio-fin del grupo de ERCA).

Los resultados del presente estudio deben tomarse con cautela, pues el número de sujetos es muy reducido. Estudios como el presente son extremadamente complejos (tal vez por eso son muy escasos), pues interviene un gran número de variables, de allí que sus resultados deben validarse por otros estudios que involucren variables que no se pudieron considerar en el presente estudio, por ejemplo, la comparación del rendimiento académico de niños con NEE en CAM y ERCA con el obtenido por niños sin NEE en las ERCA; la comparación de resultados entre escuelas con pocos y muchos recursos, por ejemplo, escuelas rurales y urbanas, entre otras.

Resultados

La edad promedio del alumnado de CAM fue de 10 años y medio (rango 6 a 13 años) y la del alumnado de ERCA fue 9 años y medio (rango de 8 a 12 años). El grado promedio en el que las y los alumnos se encontraban inscritos en ambas escuelas era tercero (rango: CAM 1º a 5º grados; ERCA 2º a 4º grados). Los datos anteriores sugieren que los grupos son comparables con respecto a grado escolar y edad.

En la Tabla 3 se muestran los datos descriptivos de las puntuaciones obtenidas al inicio y al fin en cada una de las escalas y los compuestos evaluados.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones estándar al inicio y al final del ciclo escolar por tipo de escuela

Escalas y compuestos	CAM (n=6)		ERCA (n=7)	
	Rango	Media (D. E.)	Rango	Media (D. E.)
Habilidad intelectual inicio	1-60	32 (26)	1-102	67 (36)
Habilidad intelectual fin	1-61	19 (26)	5-128	67 (40)
Habilidad verbal inicio	25-84	53 (25)	33-108	73 (26)
Habilidad verbal fin	28-67	41 (16)	31-115	77 (26)
Aprovechamiento inicio	1-78	32 (34)	20-112	51 (32)

Aprovechamiento fin	1-59	14 (23)	1-119	55 (45)
Lectura inicio	1-99	41 (43)	1-113	35 (42)
Lectura fin	1-86	15 (35)	1-126	49 (52)
Escritura inicio	0-76	34 (35)	1-117	43 (41)
Escritura fin	0-35	8 (14)	1-126	52 (50)
Aplicaciones académicas inicio	1-80	32 (33)	1-104	33 (38)
Aplicaciones académicas fin	1-54	10 (22)	1-103	38 (49)
Conocimientos académicos inicio	1-71	40 (27)	15-98	68 (30)
Conocimientos académicos fin	18-63	32 (18)	11-106	70 (31)

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 3, en general el alumnado de CAM obtuvo puntuaciones consistentemente más bajas que el de ERCA; mientras que el rango de puntuaciones promedio de las primeras alumnas y alumnos osciló entre 8 y 53, el de los segundos osciló entre 33 y 77. Además, el alumnado de CAM disminuyó en todas las áreas evaluadas hacia el final del ciclo escolar, mientras que el de ERCA aumentó en prácticamente todas las áreas. En ambos grupos, las desviaciones estándar son amplias (ERCA entre 26 y 52 puntos; CAM entre 14 y 35 puntos), lo que muestra que los grupos, particularmente el de ERCA, son muy heterogéneos.

En la Tabla 4 se presentan los resultados por nivel de incidencia de la discapacidad (baja, discapacidad intelectual y motriz; alta, problemas de lenguaje, de aprendizaje y TDAH), sin tomar en cuenta el tipo de escuela. En este análisis, realizado sin diferenciar por tipo de escuelas, dado lo reducido de la muestra, se observa que el grupo de incidencia alta obtiene los mejores puntajes (medias entre 31 y 70) en comparación con el grupo de incidencia baja (medias entre 18 y 60) (ver Tabla 4).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones estándar al inicio y al final del ciclo escolar por grupo de incidencia

Escala y compuestos	Baja (n=6)		Alta (n=7)	
	Rango	Media (D. E.)	Rango	Media (D. E.)
Habilidad intelectual inicio	1-96	43 (37)	1-102	58 (35)
Habilidad intelectual fin	1-92	34 (39)	5-128	55 (44)
Habilidad verbal inicio	25-95	60 (27)	33-108	66 (29)
Habilidad verbal fin	30-75	49 (20)	28-115	70 (32)
Aprovechamiento inicio	1-70	31 (31)	20-112	51 (33)
Aprovechamiento fin	1-108	21 (43)	10-119	49 (37)
Lectura inicio	1-88	28 (37)	1-113	46 (45)
Lectura fin	1-111	19 (45)	1-126	45 (47)
Escritura inicio	0-76	31 (36)	13-117	46 (39)
Escritura fin	0-126	23 (51)	1-108	39 (38)
Aplicaciones académicas inicio	1-80	26 (33)	1-104	38 (36)

Aplicaciones académicas fin	1-102	18 (41)	1-103	31 (41)
Conocimientos académicos inicio	1-85	46 (30)	15-98	63 (32)
Conocimientos académicos fin	18-88	41 (27)	11-106	63 (34)

Fuente: elaboración propia

Para valorar la significancia de las diferencias encontradas, se realizaron análisis no paramétricos, dado que, según la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, las submuestras empleadas para las comparaciones no cumplen con el criterio de normalidad. Se compararon los puntajes obtenidos por el alumnado de ambos tipos de escuelas con la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Se encontró que al inicio del ciclo escolar hay diferencias significativas en Habilidad intelectual ($Z=-2.011$, $p=0.44$) y al final, en Habilidad Intelectual ($Z=-2.298$, $p=0.022$), Habilidad verbal ($Z=-2.507$, $p=0.012$) y Conocimientos Académicos ($Z=-2.003$, $p=0.045$); adicionalmente, tres áreas muestran diferencias cercanas al nivel de significancia: Aprovechamiento general ($Z=-1.956$, $p=0.051$), Lectura ($Z=-1.708$, $p=0.088$) y Escritura ($Z=-1.910$, $p=0.056$) a favor de los puntajes de los alumnos de las ERCA.

Por otra parte, se empleó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para valorar las diferencias en cuanto a los puntajes de inicio y fin para cada escuela. Este análisis no arrojó diferencias significativas en las escalas y compuestos evaluados para CAM ni para ERCA. Se encontraron cuatro áreas con diferencias cercanas al nivel de significancia para CAM donde los puntajes de fin de cursos fueron más bajos que los de inicio: Aprovechamiento ($Z=-1.826$, $p=0.068$), Lectura ($Z=-1.826$, $p=0.068$), Escritura ($Z=-1.826$, $p=0.068$), Aplicaciones académicas ($Z=-1.826$, $p=0.068$). Para el caso de ERCA, solamente el área de Lectura ($Z=-1.753$, $W=0.080$) obtuvo diferencia cercana al nivel de significancia, con sentido positivo en cuanto a la evaluación inicio-fin.

Los análisis intragrupo por tipo de discapacidad, también se realizaron con la prueba Wilcoxon sin considerar el tipo de escuela, por tratarse de muestras muy pequeñas. En este análisis, no se encontraron diferencias significativas entre la prueba de inicio y de fin en ninguno de los dos grupos de incidencia;. Por otra parte, es evidente que el grupo con mejores puntajes, particularmente en las áreas académicas, es el de alta incidencia (problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje, TDAH). El análisis intergrupo, realizado con la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, por tipo de discapacidad, mostró diferencias significativas en la prueba final del compuesto de aprovechamiento ($Z=-2.028$, $p=0.043$).

Discusión y conclusiones

Los resultados de la presente investigación revelan que la muestra de estudiantes de las escuelas de educación especial que participó en el estudio está lejos de alcanzar un rendimiento académico acorde con su edad y grado. Por su parte, la muestra de estudiantes que asiste a las ERCA está obteniendo resultados relativamente mejores (algunos, estadísticamente significativos) que sus contrapartes del CAM, lo cual hasta cierto punto abona en favor de la educación inclusiva.

Una hipótesis para explicar estos resultados podría señalar un involucramiento diferenciado de los padres y madres de familia, quienes podrían estar más implicados en las ERCA que en los CAM. Sin embargo, una investigación de García y Romero (2009) muestra que muchas madres de alumnos que asisten al CAM se quedan en la escuela toda la jornada escolar, a veces auxiliando a los maestros dentro de los grupos, lo cual podría indicar una mayor implicación.

Una segunda hipótesis podría señalar que los alumnos que asisten a las escuelas regulares tienen mayores niveles de exigencia que los niños que van a CAM. Sin embargo, algunas investigaciones muestran que los maestros aceptan la presencia del alumnado con necesidades educativas especiales en sus grupos, pero pocos ponen en práctica, de manera efectiva, las adecuaciones curriculares. Entonces, los niños con NEE que asisten a las escuelas regulares aprenden menos que el resto de alumnos sin NEE, aunque más que quienes asisten a un CAM (García y Romero, 2016b)

Los bajos puntajes obtenidos por los alumnos del CAM muy probablemente se asocian a un conjunto de factores. Uno de ellos es la manera en que están organizadas estas escuelas. La SEP dio la indicación de que se transformarían de escuelas de educación especial en Centros de Atención Múltiple, lo que implicó dejar de recibir alumnos con una discapacidad específica, y empezar a recibir alumnos de cualquier discapacidad. Además, al personal se le indicó que el criterio para la formación de los grupos era la edad. Por lo anterior, es común observar en los salones a estudiantes con edades similares, pero distintas discapacidades y distintos niveles de competencia curricular. Puede entonces estar en un grupo de cuarto año (los niños deberían tener más o menos 10 años), un estudiante con ceguera que necesita leer y escribir en Braille, una alumna con sordera que tal vez conozca algunas señas, sin un sistema efectivo y compartido de comunicación, un alumno con discapacidad intelectual que no sabe leer ni escribir, un estudiante con problemas de lenguaje con un nivel de competencia curricular más elevado, etc. Y, con frecuencia, las y los docentes cuentan con muy pocos apoyos para realizar su trabajo (García et al., 2009).

Aunado a lo anterior, la planta docente de los CAM con frecuencia tiene muy escasas expectativas con respecto al aprendizaje de sus estudiantes y destinan muy poco tiempo al trabajo académico (Ezcurra, 2003; Ponce, et al., 2006; Universidad Pedagógica Nacional, 2003). Otra cuestión se refiere a los apoyos que recibe el alumnado. Cada CAM debería contar con un equipo multidisciplinario conformado por: maestros de grupo, psicólogo, trabajador social, maestro de comunicación, maestro de enlace a la integración educativa, terapeuta físico u ocupacional y auxiliares educativos; también especialistas en distintas discapacidades, maestro de educación artística y maestro de educación física (SEP, 2006, p. 68). En la realidad, lo anterior constituye un buen deseo, pues lo más frecuente es que en dicho equipo haya docentes de grupo, una psicóloga o psicólogo, una trabajadora o trabajador social y maestra o maestro de comunicación.

Por otro lado, en la presente investigación se encontró que, al analizar los resultados por el nivel de incidencia de discapacidad, el estudiantado de incidencia alta obtiene mejores resultados que los de incidencia baja, en general, y

estadísticamente significativos en la prueba final de Aprovechamiento. Cabe preguntarse cuáles son las razones de estos resultados.

Una hipótesis para explicar lo anterior podría sugerir que, al tener el alumnado de incidencia baja una discapacidad cognitiva o neurológica, es comprensible que obtenga resultados muy bajos en sus aprendizajes; sin embargo, el alumnado de incidencia alta, si bien obtuvo puntajes más altos, también se ubicaron a dos o más desviaciones estándar del promedio normativo en las dos aplicaciones.

Llama la atención que alumnos con condiciones que no involucran las áreas cognitiva o neurológica logren aprendizajes menores al promedio, lo cual tal vez se relacione con el rezago académico de este alumnado, que año con año se va haciendo mayor. Por otro lado, los resultados del alumnado con discapacidad intelectual o neurológica (grupo de baja incidencia) son especialmente bajos, y la discapacidad no parece suficiente para explicarlos. Se tendría que investigar si en estos resultados influye que sus madres y padres y sus respectivos docentes se sienten particularmente poco optimistas con respecto a sus posibles logros, lo cual podría presentarse tanto en ERCA como en CAM.

Los resultados del presente trabajo coinciden con los de Gilmour et al. (2018), quienes se preguntan por qué los ANEE tienen una brecha de aprendizaje de la lectura tan amplia con el alumnado sin discapacidad (de 1.7 desviaciones estándar, en su estudio; consideran además que los resultados de su meta análisis pueden ser muy conservadores, pues excluyeron de su estudio a los alumnos con discapacidades muy severas), y proponen dos hipótesis: a) que su presencia en el salón regular no garantiza su mejoría en el aprendizaje, pues necesitan más instrucción individualizada fuera del salón regular; b) que no se está utilizando una metodología para su enseñanza basada en evidencias. En el caso del alumnado del presente estudio, la brecha es mucho más amplia, oscila entre 3.2 y 6.6 desviaciones estándar, dependiendo de la agrupación por escuela o por discapacidad, por lo que resulta claro que no reciben la enseñanza que requieren ni en el CAM ni en las ERCA.

Algunos partidarios de la educación inclusiva radical mencionan que todos los alumnos deben estudiar en las escuelas regulares. Sin embargo, lo anterior depende de cómo están organizadas, con qué recursos cuentan y la calidad de educación que ofrecen estas escuelas y las escuelas especiales. Como señala Cigman (2007), se podría atentar contra los derechos humanos del alumnado con discapacidad al enviarlo a escuelas regulares que no cuentan con los recursos necesarios para ofrecerle una educación de calidad. En el caso de México, las ERCA no cuentan, en muchas ocasiones, con los recursos básicos para atender a los alumnos con necesidades de apoyo muy amplias, y la planta docente no parece estar recibiendo la capacitación necesaria para atenderlos, lo cual permite prever que la implementación de la educación inclusiva es un proceso que va a tardar en consolidarse.

Por otro lado, es imprescindible que la organización y las formas de trabajo de las escuelas especiales mejoren de manera sustancial. No deben desaparecer de un día para otro pues, a pesar de todo, ofrecen un espacio donde los alumnos se sienten queridos y protegidos, donde los padres se sienten cómodos y

generalmente apreciados (García y Romero, 2019). Deben, eso sí, recibir los recursos que requieren para reorganizarse y orientar sus funciones con el fin de mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Los CAM constituyen instituciones que ocupan el último lugar en el sistema educativo mexicano, por esta razón es urgente darles visibilidad para que así reciban la atención y los recursos que necesitan. En la medida en que se implemente la educación inclusiva, los CAM deberán convertirse gradualmente en centros de recursos, esto es, instituciones que ofrezcan asesoría y capacitación a los docentes regulares, apoyo a las escuelas en el diseño y aplicación de campañas de sensibilización para alumnos y familias, apoyo eventual a los alumnos con necesidades muy específicas y asesoría y orientación a las familias.

La implementación de la educación inclusiva requiere de recursos materiales, de apoyos para la planta docente, familias y las alumnas y alumnos involucrados, de voluntad política para vencer las resistencias que aparecen en el camino y de una preocupación genuina por ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, especialmente al que vive en situación de vulnerabilidad. Estos apoyos urgen. No se pueden esperar buenos resultados cuando los apoyos y la decisión de implementar la educación inclusiva solamente están en el discurso político, cuando toda la responsabilidad se deja en manos de la planta docente y en los padres y madres de familia, como sucede en el caso de México, de allí los pobres resultados de los alumnos con NEE en tanto en las ERCA como en CAM.

Referencias

- Acuerdo número 25/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020. Diario Oficial de la Federación, 29/12/2019. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583047&fecha=29/12/2019
- Cigman, Ruth (2007). A question of universality: inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775-793.
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (s.f). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf
- Edel, Rubén (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Ezcurrea, Martha Encarnación (2003). *La calidad de la atención educativa de los Niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Recuperado de: <https://martaezcurreaortiz.files.wordpress.com/2014/04/18ezcurramarta.pdf>
- Flores, Vasthi Jocabed y García, Ismael (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿corresponden a lo que

- dicen las leyes? *Revista Educación* (40)2, 1-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44046314003.pdf>
- García, Ismael (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. Recuperado de: <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García, Ismael, Escalante, Iván, Escandón, Mary Carmen, Fernández, Luis Gerardo, Mustri, Antonia y Puga, Ileana (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP.
- García, Ismael y Romero, Silvia (2016a). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. San Luis Potosí: CEMEJUS-UASLP.
- García, Ismael y Romero, Silvia (2016b). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento académico de estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7499/7805>
- García, Ismael y Romero, Silvia (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la atención a la diversidad en México y situación actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2019, 13(2), 123-138. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-123.pdf>
- García, Ismael, Romero, Silvia, Motilla, Carla y Zapata, Claudia (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713058015.pdf>
- García, Ismael, Romero, Silvia, Rubio, Silviana, Flores, Vasthi Jocabed y Martínez, Araceli (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18. Doi: [10.15517/aie.v15i3.20671](https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671)
- Garnique, Felícita (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n137/v34n137a7.pdf>
- Gilmour, Allison, Fuchs, Douglas & Wehby, Joseph (2018). Are students with disabilities accessing the curriculum? A meta-analysis of the reading achievement gap between students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 85(2), 329-346.
- González, Coral, Caso, Joaquín, Díaz, Karla y López, Mónica (2012). Rendimiento académico y factores asociados. aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 51-68. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987/11343>
- González, Raúl, Medina, María del Castañar y Domínguez, María (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34, 2-2016, pp. 131-148. Recuperado de:

- https://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/et2016342131148
- INEGI (2013). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf
- INEE (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. México: Autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- Mejía, Edilberto y Escobar, Hugo (2012). Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 8(1), 123-138. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v8n1/v8n1a09.pdf>
- Muñoz, Sandra Milena, Ávila, Wilson Fernando y Grisales, María Carmenza (2014). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. *Plumilla Educativa*, 13, 175-193. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/406>
- Muñoz-Sandoval, Ana, Woodcock, Richard, McGrew, Kevin & Mather, Nancy (2005). Batería III Woodcock-Muñoz. Itasca: IL. Riverside Publishing.
- OEI-UNESCO (2018). Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica. Autor. Recuperado de: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/02/56_Iberoam%C3%A9rica_inclusiva_Gu%C3%ADa.pdf
- Ponce, Víctor Manuel, Pérez, Victoria, López, Luz María y Hernández, Ana Cecilia (2006). *Práctica y significados educativos de los agentes de los Centros de Atención Múltiple que ofrecen educación primaria en el Estado de Jalisco*. Jalisco, México: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2014). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343100&fecha=30/04/2014
- RIPIE (2004). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Informe Final 2004*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Norma.
- RIPIE (2008). *Informe final de consistencia y resultados de Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Romero Contreras, Silvia, García Cedillo, Ismael, Rubio Rodríguez, Silviana, Martínez Ramírez, Araceli y Flores Barrera, Vasthi Jocabed (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1).

- Robledo, Patricia y García, Jesús (2009). El entorno familiar y su influencia en el Rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/28312513> El entorno familiar y su influencia en el rendimiento academico de los alumnos con dificultades de aprendizaje Revision de estudios empiricos
- Schrank, Fredrick, Mather, Nancy, McGrew, Kevin y Woodcock, Richard (2005). Manual. (L. Wolfson, Trans.). Suplemento diagnóstico para las pruebas de habilidades cognitivas. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Schrank, Fredrick, McGrew, Kevin, Ruef, Mary, Alvarado, Criselda, Muñoz-Sandoval, Ana & Woodcock, Richard (2005). Overview and technical supplement (Batería III Woodcock-Muñoz Assessment Service Bulletin No. 1). Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing. Recuperado de: <https://www.hmhco.com/~media/sites/home/hmh-assessments/clinical/woodcock-munoz/pdfs/bateriaiiiasb1.pdf>
- SEP (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: Autor. Recuperado de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- SEP (2012). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf
- SEP (2019). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2018-2019*. Ciudad de México: Autor.
- UNESCO (1994). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, París. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (2010). Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIREN). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:778146a6-ac17-4aab-99e8-3d2db990abbd/siriedversionespanol-pdf.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003) Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Woodcock, Richard y Muñoz-Sandoval, Ana (1996). Batería Woodcock-Muñoz: pruebas de habilidad cognitiva-revisada. Riverside Publishing Company.

Sobre los autores:

Silvia Romero-Contreras.

Profesora-Investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Doctorado en Educación, Universidad de Harvard. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II

Ismael García-Cedillo.

Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Doctorado en Psicología Clínica, Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II.

Vasthi Jocabed Flores Barrera.

Profesora de la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. Maestría en Educación, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Araceli Martínez Ramírez.

Psicóloga adscrita al Hospital Central Humberto Morones Prieto. Maestría en Medicina Conductual, Universidad Nacional Autónoma de México.

Silviana Rubio Rodríguez.

Dirección de Educación Especial, Secretaría de Educación del Estado de Querétaro. Doctorado en Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.