



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

García Cedillo, Ismael; Romero Contreras, Silvia; Ramos Estrada, Dora Yolanda; Rubio Rodríguez, Silviana
Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 48, 2023, pp. 48-64
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.003>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243175076004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas

Ismael García Cedillo^a, Silvia Romero Contreras^b, Dora Yolanda Ramos Estrada^c y Silviana Rubio Rodríguez^d

Universidad Autónoma de San Luis Potosí^{ab}, Instituto Tecnológico de Sonora^c, Secretaría de Educación en Querétaro^d, México

Recibido: 23 de abril 2022 - Revisado: 19 de agosto 2022 - Aceptado: 09 de septiembre 2022

RESUMEN

En México, el alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE) puede estudiar en escuelas regulares con o sin el apoyo de profesionales de educación especial o en escuelas especiales. En la investigación se buscó identificar el rendimiento académico de alumnado con NEE que asiste a escuelas mexicanas públicas regulares, con y sin apoyo de educación especial, de zonas urbanas y rurales en los estados de Querétaro, San Luis Potosí y Sonora, nominadas como exitosas por las autoridades de educación especial. Participaron 86 estudiantes con NEE, 103 estudiantes sin NEE, 26 docentes y 35 madres y padres. Al alumnado se le aplicó la prueba Shipley-2 Escala Breve de Inteligencia y se registraron sus calificaciones; al profesorado y madres y padres se les aplicó un breve cuestionario. Se encontró que las calificaciones no son un buen indicador del rendimiento académico de los alumnos con NEE; la prueba de Shipley parece más apropiada. No se encontraron diferencias significativas en el rendimiento del alumnado de escuelas urbanas y rurales ni de escuelas con y sin apoyo de educación especial. Los estudiantes con NEE logran un rendimiento significativamente menor al alumnado sin NEE, pero se ubican en el promedio. Parece que las escuelas participantes están implementando la educación inclusiva con éxito.

*Correspondencia: [Ismael García Cedillo](mailto:Ismael.Garcia.Cedillo@uaslp.mx) (I. García).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633> (ismael.cedillo@uaslp.mx).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195> (silvia.romero@uaslp.mx).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-7933-3753> (dramos@itson.edu.mx).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-3184-2636> (silvianarubio@hotmail.com).

Palabras clave: Educación básica; educación inclusiva; evaluación; necesidades educativas especiales; rendimiento académico.

Identification of successful academic performance of students with special educational needs from general schools

ABSTRACT

In Mexico, students with special educational needs (SEN) can study in regular schools with or without the support of special education professionals, or in special schools. The purpose of this research is to identify the academic performance of students with SEN who attend general public Mexican schools, with and without special education support, from urban and rural areas in the states of Querétaro, San Luis Potosí and Sonora. These schools were nominated as successful by the special education authorities of each entity. Data was collected from 86 students with SEN, 103 students without SEN, 26 teachers, and 35 mothers and fathers. The Shipley-2 Brief Scale of Intelligence test was administered to the students and their grades was registered; teachers and mothers and fathers were given a brief oral questionnaire. No significant differences were found in the academic performance of students in urban and rural schools or in schools with and without support from special education staff. It was found that student grades are not a good indicator of their performance; the Shipley seems more adequate; it was also found that students with SEN achieve significantly lower academic performance than students without SEN, although their performance was generally average. The results seem to confirm that the participating schools are implementing inclusive education successfully.

Keywords: Basic education; inclusive education; evaluation; special educational needs; academic performance.

1. Planteamiento del problema

El tránsito hacia la integración/inclusión¹ en México se inició desde la última década del siglo XX. Desde entonces, se creó la infraestructura que, con cambios menores, sigue vigente hasta la fecha. Para incorporar y educar al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en las escuelas regulares, se crearon las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) integradas por un equipo multidisciplinario. Además, la mayoría de las Escuelas de Educación Especial se convirtió en Centros de Atención Múltiple (CAM), cuya función, al menos según la normativa, es la de ofrecer educación al alumnado con NEE que no puede ser atendido en la escuela regular, así como promover la inclusión ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], 2006](#)). Por su parte, cada USAER apoya a un promedio de seis escuelas en la detección y atención del alumnado con NEE ([Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación \[INEE\], 2015](#)), aunque, según datos del 2021 ([SEP, 2021](#)), este servicio

1. Utilizamos el término integración/inclusión dado que formalmente en México se practica la integración educativa, aunque se aspira, desde los documentos oficiales, al modelo de inclusión.

solo alcanza una cobertura del 19% de las escuelas públicas de educación básica². El diseño de estas instancias, y en general el modelo adoptado por México, se inspiró en las propuestas de la Declaración de Salamanca ([García-Cedillo y Romero-Contreras, 2019](#)), que data de esa misma época, en la que se destaca que el alumnado no solo debe ser incorporado a la educación regular, sino que debe contar con todos los apoyos necesarios para gozar de una educación de calidad.

Las investigaciones para identificar los avances de la integración/inclusión en el país muestran que los alumnos con NEE inscritos en escuelas regulares con o sin apoyo de USAER o en CAM no reciben la suficiente atención de sus docentes y tienen un rendimiento académico muy pobre; además, los primeros suelen tener mejor rendimiento y habilidades que los segundos ([Brunot, 2019](#); [Flores y García, 2016](#); [García y Romero, 2016a](#); [Reynaga-Peña y Fernández-Cárdenas, 2019](#); [Romero-Contreras et al., 2018](#)).

Pese a las limitaciones, hay en el país escuelas que han desarrollado procesos exitosos de educación inclusiva, los cuales se encuentran documentados por la SEP en los concursos de experiencias exitosas de integración/inclusión realizados desde 2007. Un análisis de los concursos realizados entre 2007 y 2016 ([Romero-Contreras et al., 2019](#)), periodo en el que se premiaron y publicaron 85 experiencias exitosas, mostró que casi la mitad de estas experiencias ganadoras tuvo lugar en el nivel primaria (45%) y prácticamente la totalidad (90%) ocurrió en entornos urbanos; que las USAER, la planta docente y el estudiantado jugaron un papel destacado en el diseño de estrategias para la mejora de la calidad educativa, en tanto que la gestión para el éxito de las experiencias estuvo a cargo, generalmente, de las madres/padres y docentes. Finalmente, también se encontró que, en la mayoría de los casos (72%), las experiencias involucraron a un solo estudiante con NEE y una mínima parte enfocó la intervención hacia la mejora en el nivel grupal (6%).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1994) señaló, en la Declaración de Salamanca, que la “difusión de ejemplos de prácticas acertadas puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Se deberá prestar apoyo en el plano nacional al aprovechamiento de las experiencias comunes y la creación de centros de documentación” (p. 24). Con base en esta recomendación y los hallazgos de investigaciones previamente presentadas, se plantea como el objetivo de la presente investigación el documentar experiencias de integración/inclusión mediante la identificación del rendimiento académico del alumnado con NEE atendido en escuelas con y sin apoyo de USAER, de escuelas urbanas y rurales nominadas por las autoridades educativas como escuelas exitosas.

2. Marco Teórico-Conceptual

En distintas regiones del mundo, e inclusive en México, todavía se discute si algunas experiencias constituyen parte de un proceso de integración educativa o de educación inclusiva, lo cual resulta comprensible por tratarse de procesos particularmente complejos y dependientes de distintas condiciones locales (en otras palabras, sus definiciones son situadas, esto es, dependen de las condiciones imperantes donde se implementan). No es lo mismo iniciar acciones en favor de la inclusión en una escuela que cuenta con muchos recursos materiales, docentes preparados y familias muy participativas, a hacerlo en escuelas sin estas características. Para aclarar de qué se habla en el presente trabajo, a continuación se presentarán las definiciones generales que prevalecen en el país.

2. Este cálculo se realizó considerando la cobertura promedio estimada por el INEE en 2015 y con base en las cifras del ciclo escolar 2020-2021 ([SEP, 2021](#)) que indican que el total de escuelas públicas de educación básica fue de 197,843 y el total de USAER 6,369.

La definición de integración educativa en México implica: a) la aceptación de alumnado con NEE en las escuelas y aulas regulares; b) el diseño y la realización de adecuaciones curriculares, y c) el apoyo del personal de educación especial. En este modelo de atención, el alumnado recibe apoyos para satisfacer sus NEE, pero el sistema escolar o áulico generalmente no se modifica (García et al., 2000). Para aclarar más este proceso, se tiene que mencionar que el concepto de NEE se relaciona con el hecho de que algunos alumnos necesitan apoyos muy específicos que habitualmente no están disponibles para todo el estudiantado. Las NEE, entonces, son los apoyos que deben darse a algunos estudiantes. No deben confundirse con los “problemas” de las niñas y niños, ni con su diagnóstico. No son sinónimo de discapacidad, pues hay estudiantado con discapacidad con y sin NEE, y alumnado sin discapacidad con y sin NEE (García et al., 2000). En la presente investigación se habla de alumnado con NEE para designar a quienes presentan NEE con o sin discapacidad. Este concepto está ligado al proceso de integración educativa.

En el país, la educación inclusiva busca atender a comunidades educativas diversas, estructura todo el sistema educativo y busca valorar a la diversidad promoviendo la convivencia, el respeto y la eliminación de prácticas de discriminación. Su propósito es transformar los centros educativos en cuanto a sus políticas, culturas y prácticas pedagógicas (SEP, s. f.). Con la inclusión, se busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que se encuentran en los entornos de los alumnos.

Como podrá apreciarse, mientras que la integración implica la aceptación del alumnado que generalmente ha sido segregado de la escuela regular, la educación inclusiva busca cambiar los sistemas educativos para que atiendan la diversidad. En lugar de usar el concepto de NEE (apoyos adicionales que requieren algunos alumnos), en la educación inclusiva se usa el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), mismo que alude a los obstáculos del entorno del alumnado que dificultan sus aprendizajes (García, 2015). La integración educativa se alinea a los postulados del modelo psicosocial de la diversidad, mientras la educación inclusiva responde a los postulados del modelo social (García, 2018).

Actualmente, se está proponiendo la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, s.f.), aunque todavía no se aprueba por el poder legislativo y, por tanto, no cuenta con recursos.

En la investigación se busca evaluar el rendimiento académico del alumnado con y sin NEE. Al rendimiento académico se le ha llamado de distintas maneras: aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar (Edel, 2003). En la presente investigación se tomará en cuenta la definición de Vélez y Roa (2005), que lo relacionan con: “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno” (p. 25). Adicionalmente, conviene considerar que el rendimiento académico es resultado de múltiples factores no solamente de la educación institucionalizada, sino también de la no institucionalizada (Caballero et al., 2007).

Para identificar el rendimiento académico del estudiantado con frecuencia se utilizan sus calificaciones (prioritariamente en lengua, matemáticas y ciencias), a pesar de que estas pueden indicar algo muy distinto: cumplimiento de los deberes escolares, relación con la docente, relación de las madres y padres (MyP) con el docente, habilidad del alumnado para contestar exámenes, etc. Como menciona Ravela (2009):

Las calificaciones finales no son el resultado de un análisis sistemático de los desempeños de los estudiantes, sino de una suerte de «hechicería» matemática que suma y promedia puntos de pruebas y actividades diversas, a lo cual se agregan, en muchos casos, valoraciones de las actitudes de los estudiantes o aspectos como la higiene personal (p. 87).

Entonces, evaluar el rendimiento académico es un proceso complejo por la gran cantidad de factores que influyen sobre sus resultados (Edel, 2003; Reynoso y Méndez-Luévano, 2018). Además, en el caso del alumnado con NEE, su evaluación resulta todavía más compleja, pues es probable que muchos de estos alumnos se hayan beneficiado por la implementación de adecuaciones curriculares significativas, lo cual implica que su nivel de conocimientos puede ser muy distinto al de sus compañeros. Por ejemplo, en el caso de un alumno con discapacidad intelectual, posiblemente se le ofrecieron contenidos de aprendizaje de menor nivel de complejidad que al resto del grupo. Si se trata de una estudiante con aptitudes sobresalientes, se encontraría en el caso opuesto, con contenidos de mayor nivel de complejidad.

Por lo anterior, una alternativa para comparar el rendimiento académico del alumnado con NEE con el de sus compañeros sin NEE consiste en la aplicación de instrumentos estandarizados que evalúen las habilidades relacionadas con dicho rendimiento, con lo cual se compara el resultado obtenido por un grupo normativo con los obtenidos por el alumnado con y sin NEE o discapacidad. Estas evaluaciones se pueden triangular con las calificaciones y las opiniones del docente, de MyP, del personal de educación especial (cuando éste apoya al alumno) e incluso del mismo alumno o alumna.

Por otro lado, en la investigación se busca documentar experiencias exitosas de integración educativa o educación inclusiva. Se tiene claro que el éxito de estos procesos no se relaciona solamente con el rendimiento académico, pues abarcan otras áreas, como el desarrollo socioemocional, la práctica de deportes o el desarrollo de actividades artísticas, por ejemplo. Sin embargo, uno de los objetivos principales de la escuela es que el alumnado aprenda contenidos académicos, por eso el énfasis del presente trabajo se centra en el rendimiento académico que, como se explicó antes, no ha sido lo suficientemente estudiado en el país.

Escuelas regulares integradoras (es decir, con apoyo de educación especial, [ERCON]). Se trata de escuelas que cuentan con el apoyo de los profesionales de educación especial que trabajan en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Escuelas regulares no integradoras (es decir, sin el apoyo de educación especial, [ERSIN]). Se trata de escuelas que explícitamente atienden a estudiantes con NEE, pero no cuentan con el apoyo de las USAER.

El objetivo general del presente estudio es identificar el rendimiento académico de alumnado con y sin NEE que asiste a escuelas regulares integradoras y no integradoras consideradas como instituciones con experiencias exitosas, en contextos rurales y urbanos. El proyecto se desarrolló en Querétaro, San Luis Potosí y Sonora, México.

Los objetivos específicos fueron:

1. Comparar las calificaciones y las habilidades cognitivas de alumnado con y sin discapacidad o NEE en el nivel global.
2. Comparar las calificaciones y las habilidades cognitivas de alumnado con y sin discapacidad o NEE de escuelas rurales y urbanas.
3. Comparar las calificaciones y las habilidades cognitivas de alumnado con y sin discapacidad de ERCON y ERSIN.
4. Conocer las opiniones de algunas MyP de alumnos con NEE y de sus maestros con respecto a su participación en la escuela.

3. Metodología

3.1 Diseño

Se trató de un estudio comparativo (Pioviani y Krawczyk, 2017), longitudinal (con diseño de caso control) (Ato et al., 2013), con evaluaciones al inicio y al final de ciclo escolar, con alumnos que se distribuyen en las siguientes variables:

- a) Presentar (o no) NEE
- b) Asistir a una ERCON o a una ERSIN.
- c) Asistir a una escuela urbana o rural

Se trató de un estudio cuantitativo en el que las variables se midieron principalmente mediante la aplicación de instrumentos psicométricos y cuestionarios aplicados verbalmente.

3.2 Participantes

La muestra estuvo formada por 189 alumnas y alumnos, 86 con NEE y 103 sin NEE, 26 docentes y 35 MyP, quienes se eligieron de manera no probabilística, intencional.

Aspectos éticos: se presentó el proyecto al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (institución líder del proyecto), el cual lo aprobó con el número de registro 213 008 2019. En el proyecto se garantizó la confidencialidad y se informó de las características de la investigación y de la participación voluntaria a los niños y sus MyP. Se recabó la firma del personal docente y de las MyP.

3.3 Técnicas de recolección

Shipley-2 Escala Breve de Inteligencia, de Shipley et al., (traducción de Alejandra Bonilla, coordinación de estandarización a cargo de la Facultad de Psicología de la UNAM, 2014). Esta prueba evalúa dos aspectos fundamentales de la inteligencia cognitiva: inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida. Está estandarizada en México. Sus valores de confiabilidad (calculados mediante el alfa de Cronbach) en la muestra de niñas/os son altos (la menor fue de .593 y la mayor de .880 para Vocabulario, a la edad de seis y 11 años, respectivamente; la menor de .647, la mayor de .885 en Abstracción a los 7 y 12 años, respectivamente, y de .385 la menor y de .940 la mayor en Combinada A a los 9 y 11 años, respectivamente); su validez se calculó mediante modelos de regresión lineal (Shipley et al., 2014) y comparando sus puntajes con la WISC IV (Lodge, 2012), con resultados muy apropiados.

Cuestionario para docentes (de elaboración propia): se les pidió su opinión acerca de su experiencia de enseñar a un alumno con NEE, las estrategias que funcionaron y las que no, los obstáculos que enfrentaron, cómo fue el rendimiento académico del estudiante y las recomendaciones que dieron a otras maestras/os.

Cuestionario para madres y padres (de elaboración propia): se les pidió su opinión acerca de la experiencia de sus hijas/os en la escuela, los problemas que surgieron y cómo los enfrentaron, su valoración acerca de los apoyos que requieren, cómo les gustaría que les enseñaran, su opinión acerca de la relación con sus docentes, y las recomendaciones que harían a sus docentes y a otras MyP.

3.4 Procesamiento de análisis

Se hicieron análisis cuantitativos con estadística descriptiva e inferencial mediante el paquete estadístico SPSS v21 y análisis de frecuencia de las respuestas a los cuestionarios.

Procedimiento

a) Formación del equipo de trabajo, el cual quedó integrado por un responsable general y una responsable técnica estatal, con sus respectivos apoyos de investigación para el trabajo de campo en cada estado.

b) Las responsables estatales solicitaron a las autoridades de educación especial de sus estados que identificaran alguna o algunas escuelas y alumnos con experiencias exitosas de inclusión.

c) Se gestionaron los permisos para el ingreso a las escuelas. Gracias a estas gestiones se tuvo acceso a diez escuelas regulares con apoyo de educación especial (ERCON) y cinco escuelas regulares sin apoyo de educación especial (ERSIN).

d) Se trabajó con los alumnos previamente identificados y se buscó un alumno “control”, esto es, de la misma edad, grado y grupo.

e) Se inició la aplicación de los instrumentos y el registro de calificaciones entre noviembre y diciembre de 2019.

f) La recomendación para la obtención de los datos fue que primero se solicitaran las calificaciones, luego se aplicaran los instrumentos y al final se aplicaran los cuestionarios. Sin embargo, de acuerdo con las condiciones locales, este orden fue variable. La Shipley y el registro de las calificaciones se hicieron directamente en las aulas de los alumnos. Los cuestionarios se aplicaron en algún espacio de las escuelas. En algunos casos, para la aplicación a las MyP se aprovecharon las reuniones convocadas por los docentes. En algunos casos, se localizó a las MyP a la entrada o salida de la jornada escolar.

El 14 de marzo de 2020 cerraron todas las escuelas del país debido a la pandemia de COVID-19. El profesorado empezó a trabajar desde casa y no fue posible contactarlo. Lo mismo pasó con las MyP. Esta situación duró hasta aproximadamente junio de 2021, cuando se abrieron de manera discrecional y parcial algunas escuelas, con muy bajos niveles de asistencia. Por esta razón no pudo completarse el levantamiento de los datos.

4. Resultados

En la Tabla 1 se muestran los datos de los alumnos que participaron en la investigación (189). Como podrá apreciarse, la mayor participación fue de alumnos de ERCON urbanas (79), en tanto que la más baja fue de ERSIN rurales (27). Al inicio del estudio, se aplicaron prácticamente todas las pruebas de Shipley y se logró obtener 54% de las calificaciones, en tanto que al final, dado el cierre de escuelas, solo se aplicó 11% de las pruebas Shipley y se obtuvo 33% de las calificaciones.

Tabla 1

Participantes de acuerdo con las variables con y sin NEE, tipo de escuela y número de Shipley aplicadas y calificaciones registradas.

			Estado			Total
			Querétaro	S.L.P.	Sonora	
Alumnos	Con NEE		21	46	19	86
	Sin NEE		19	65	19	103
Tipo de escuela	ERCON	Urbana	10	50	19	79
		Rural	5	35	--	40
	ERSIN	Urbana	20	4	19	43
		Rural	5	22	--	27
Datos de participantes	Inicio	Calificación	--	65	38	103
		Shipley	40	110	38	188
	Fin	Calificación	--	25	37	62
		Shipley	--	22	--	22
	Cuestionario	Docentes	4	22	--	26
		Madres y padres	16	19	--	35

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se presentan las calificaciones y los puntajes obtenidos en la prueba Shipley al principio y al final del ciclo escolar. Se muestran las calificaciones de los alumnos con y sin NEE en español, matemáticas y ciencias, que evidencian diferencias amplias entre ambos grupos. Al realizar la comparación intergrupos de medias de pruebas independientes de las calificaciones al inicio, todas fueron estadísticamente significativas a favor de los alumnos sin NEE: español ($t = -7.54$, $gl = 67$, $p \leq .000$), matemáticas ($t = -7.57$, $gl = 68$, $p \leq .000$) y ciencias ($t = -9.07$, $gl = 80$, $p \leq .000$). Sin embargo, estas comparaciones podrían no ser adecuadas, pues los alumnos con NEE probablemente se beneficiaron por el diseño y la aplicación de las adecuaciones curriculares.

Por otro lado, en la comparación intragrupos, las tres calificaciones obtenidas al final por los alumnos con NEE fueron ligeramente más altas que las del principio. Estas pequeñas diferencias entre calificaciones iniciales y finales también deben desestimarse, pues las finales se asignaron durante la época de confinamiento y, como se verá en la discusión, no se sabe qué significan.

Se hicieron comparaciones intergrupos de medias independientes de las calificaciones de la Shipley aplicada al principio entre alumnos con y sin NEE. Todas las comparaciones mostraron diferencias estadísticas significativas a favor de los alumnos sin NEE (vocabulario: $t = -7.63$, $gl = 113$, $p \leq .000$; abstracción: $t = -6.25$, $gl = 126$, $p \leq .000$ y combinada A, $t = -4.44$, $gl = 130$, $p \leq .000$). Además, se compararon los puntajes intragrupos (iniciales/finales) de los alumnos con y sin NEE en la Shipley. Solamente se encontraron diferencias significativas para los alumnos con NEE en el puntaje final de Vocabulario ($t = -2.92$, $gl = 11$, $p \leq .014$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las calificaciones iniciales y finales y de la primera y segunda aplicaciones de la Shipley de alumnos con y sin NEE.

	Alumnos con NEE			Alumnos sin NEE		
	N	Media	DE	N	Media	DE
Edad	86	9a/7m	1.5	102	9a/4m	1.6
Grado	86	4.0	1.3	103	3.9	1.4
Cal Español 1	54	6.9	.96	49	8.7	1.3
Cal Matemáticas 1	54	6.7	1.0	49	8.5	1.2
Cal Ciencias 1	53	7.0	1.0	49	8.9	1.2
Cal Español 2	35	7.2	1.1	27	8.7	1.5
Cal Matemáticas 2	35	7.1	1.1	27	8.7	1.5
Cal Ciencias 2	35	7.4	1.1	27	8.8	1.4
Ship Vocabulario 1	86	86.9	10.9	101	99.8	12.1
Ship Abstracción 1	85	86.7	11.4	101	96.1	11.3
Ship Combinada A1	85	99.6	23.5	100	114.3	17.7
Ship Vocabulario 2	11	70.7	12.2	11	104.5	30.6
Ship Abstracción 2	11	73.6	27.9	11	94.0	11.2
Ship Combinada A2	11	97.9	45.5	11	121.1	34.4

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se podrá apreciar que los alumnos de escuelas urbanas obtienen calificaciones ligeramente más altas que los de escuelas rurales en las calificaciones iniciales, y son más altas en las finales, aunque no fueron estadísticamente significativas. Las calificaciones de los alumnos de escuelas urbanas aumentaron ligeramente al final, las de los alumnos de escuelas rurales bajaron.

Las puntuaciones de la Shipley son muy parecidas (vocabulario: $t= 1.36$, $gl= 71$, $p= .177$; abstracción: $t= .618$, $gl= 56$, $p= .1539$ y combinada A, $t= 1.33$, $gl= 56$, $p= .187$). Dos de las puntuaciones de la Shipley de los alumnos de escuelas urbanas bajaron ligeramente al final, sin alcanzar la significatividad (no se pudieron aplicar las Shipley finales a los alumnos de escuelas rurales).

En la Tabla 4, que muestra las calificaciones y las respectivas puntuaciones de la Shipley de alumnos de ERCON y ERSIN, se podrá apreciar que las calificaciones de los alumnos que estudian en ERSIN obtienen calificaciones iniciales y finales más altas que los de ERCON en las tres áreas evaluadas. En la Shipley, estos mismos estudiantes de ERSIN obtienen puntajes muy parecidos a los de las ERCON. Solamente los puntajes de abstracción de los alumnos de ERSIN resultaron significativamente más altos ($t= -3.68$, $gl= 84$, $p\leq .000$).

Tabla 3*Calificaciones y puntuaciones de la Shipley de alumnos de escuelas urbanas y rurales.*

	Escuelas urbanas			Escuelas rurales		
	N	Media	DE	N	Media	DE
Edad	132	9a/7m	1.5	56	9a/0m	1.7
Grado	132	4.2	1.3	57	3.5	1.5
Cal Español 1	84	7.8	1.4	19	7.6	1.4
Cal Matemáticas 1	84	7.6	1.4	19	7.4	1.2
Cal Ciencias 1	83	8.0	1.5	19	7.7	1.1
Cal Español 2	52	8.0	1.5	10	7.0	1.1
Cal Matemáticas 2	52	7.9	1.5	10	7.0	1.2
Cal Ciencias 2	52	8.1	1.4	10	7.4	1.0
Ship Vocabulario 1	130	94.0	13.8	57	93.8	11.9
Ship Abstracción 1	130	92.7	12.7	56	89.6	10.9
Ship Combinada A1	129	108.1	22.0	56	106.4	21.5
Ship Vocabulario 2	22	87.6	28.5	--	--	--
Ship Abstracción 2	22	83.8	23.2	--	--	--
Ship Combinada A2	22	109.5	41.1	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4*Calificaciones iniciales y finales y puntajes iniciales y finales de la Shipley de acuerdo con el tipo de escuela, integradora y no integradora.*

	ERCON			ERSIN		
	N	Media	DE	N	Media	DE
Edad	119	9a/2m	1.6	69	9a/9m	1.4
Grado	119	3.7	1.4	70	4.4	1.3
Cal Español 1	84	7.6	1.4	19	8.4	1.4
Cal Matemáticas 1	84	7.5	1.3	19	8.1	1.5
Cal Ciencias 1	83	7.8	1.4	19	8.3	1.4
Cal Español 2	43	7.6	1.4	19	8.5	1.4
Cal Matemáticas 2	43	7.6	1.5	19	8.2	1.4
Cal Ciencias 2	43	7.7	1.4	19	8.5	1.3
Ship Vocabulario 1	118	92.1	13.6	69	96.9	12.0
Ship Abstracción 1	117	90.2	12.6	69	98.4	10.6
Ship Combinada A1	117	107.3	23.8	68	107.9	18.0
Ship Vocabulario 2	22	87.6	28.5	--	--	--
Ship Abstracción 2	22	83.8	23.2	--	--	--
Ship Combinada A2	22	109.5	41.1	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario a docentes y MyP

Respuestas al cuestionario

Se logró aplicar el cuestionario a 28 docentes de escuelas regulares y a 35 madres de niñas/os con NEE. En ambos grupos, se cuestionó sobre la calidad de la experiencia de inclusión, lo cual permitió hacer subgrupos: docentes con experiencia positiva (16), docentes con experiencia negativa (12), madres con experiencia positiva (22) y madres con experiencia negativa (13). Se hicieron preguntas directas a MyP; además de preguntarles a quienes reportaron experiencias consideradas positivas y negativas sobre los obstáculos identificados en su experiencia de inclusión y las soluciones que implementaron, las recomendaciones que darían a los docentes para atender al alumnado con NEE, así como su apreciación sobre el rendimiento de sus estudiantes o hijas/os. Se presentan a continuación las respuestas más frecuentes.

Los docentes en general: consideraron que les falta capacitación y apoyo de MyP para atender a los alumnos con NEE. Las soluciones que implementaron para enfrentar los obstáculos fueron apoyarse en las USAER, dialogar con las MyP y evaluar de acuerdo con las adecuaciones curriculares. Los docentes recomiendan a compañeros docentes que vayan a tener experiencias de trabajo con alumnos con NEE que se informen y se capaciten y apoyarse en las MyP. Consideran que el rendimiento académico de sus alumnos con NEE estuvo por debajo o muy por debajo del resto del grupo.

Los obstáculos que enfrentaron los docentes que consideraron la experiencia como positiva fueron los contenidos del currículo que se tenían que enseñar, la evaluación estandarizada, distintos ritmos de aprendizaje entre sus alumnos, rezago educativo, falta de apoyo de especialistas y cambios en la forma de trabajar de las USAER. Las soluciones que implementaron para enfrentar estos obstáculos fueron dialogar con los docentes anteriores de sus alumnos, implementar adecuaciones curriculares, adecuar las evaluaciones y diseñar trabajo individualizado. Recomendán a sus compañeros docentes que vayan a atender a alumnos con NEE que ofrezcan atención personalizada, hacer adaptaciones curriculares y usar material concreto.

Los docentes que consideraron la experiencia como negativa reportaron como obstáculo la falta de material. Recomendán a sus compañeros docentes apoyarse en las USAER.

Por su parte, las MyP en general señalan que sus hijas/os enfrentaron dificultades académicas (particularmente en matemáticas). Las soluciones que, en general, adoptaron para enfrentar los obstáculos fueron apoyarlos en casa, buscarles apoyo psicológico, apoyarse en la USAER o en algunos docentes y poner límites o aplicar correctivos. Recomendán a los docentes enseñar de manera más lúdica, personalizada, con paciencia y contar con el apoyo de las USAER. Consideran que, en cuanto al rendimiento académico, sus hijos tuvieron avances en lenguaje, lectura y matemáticas.

Las MyP que consideran que la experiencia de sus hijos con NEE fue positiva reportaron como obstáculos las dificultades de sus hijos para adaptarse a nuevos maestros, rebeldía frente a sus docentes y falta de paciencia de sus docentes. Estas MyP implementaron como soluciones buscar clases extras para sus hijas o comprarles materiales didácticos específicos. Recomendán a los docentes buscar la asesoría de especialistas, un mayor acercamiento con sus alumnos y dejar tareas extra. Como logros de sus hijos mencionan que ya no requieren de tanta atención en casa y que muestran mayor interés en la escuela.

Las MyP que consideraron que la experiencia de sus hijas fue negativa mencionan que mostraron dificultades para realizar trabajos en casa y maltrato de sus compañeros. Recomendán tenerles mucha paciencia. Recomendán a los maestros informarse y capacitarse,

no estereotipar a los alumnos, verificar su comprensión, amar su profesión, poner límites, respetar la diversidad, tratar a los niños con NEE como “normales”, colaborar con ellos, constancia, métodos pedagógicos variados, actividades extracurriculares y apoyarlos con tareas extra. Como logros de sus hijos mencionaron sus avances en ciencias sociales.

Se preguntó a los docentes cuáles fueron las estrategias que les resultaron útiles en el trabajo con sus alumnos con NEE. Mencionaron el trabajo individualizado, usar material concreto y atractivo y apoyarse en un alumno monitor. Como estrategias no útiles mencionaron dejar trabajo para la casa, pues consideran que las MyP no apoyan lo suficiente, involucrar al alumno con NEE en trabajos grupales y tratar de que siga el ritmo del grupo. Mencionan su necesidad de capacitación. Para ellos, no hay diferencias entre la integración y la inclusión.

Los docentes que identificaron las experiencias como positivas mencionan como estrategias útiles mostrar empatía y dar confianza a los alumnos, proponer actividades interesantes, lúdicas, realizar actividades en equipo, apoyarse en las USAER y colegas y mantener buenas relaciones con MyP. Identifican como necesidades contar con equipo para uso personal (como un proyector) y material específico para algunos alumnos, apoyo administrativo y que las USAER trabajen con los alumnos de manera individual. Confunden los conceptos de integración e inserción y de integración e inclusión.

Por su parte, los docentes con experiencias consideradas como negativas señalan como estrategias no útiles la promoción de la memorización y el uso del libro de texto. Consideran que se necesitan asesorías para las MyP, más materiales y que sean concretos, compartir sus experiencias con los compañeros y más apoyo de especialistas. Señalan que la integración busca beneficiar a algunos alumnos y la inclusión a todos.

5. Discusión

Los datos obtenidos en el estudio muestran que los alumnos con NEE obtienen calificaciones significativamente más bajas que los alumnos sin NEE, la diferencia es de un poco menos de dos puntos. Este resultado concuerda, hasta cierto punto, con lo reportado en un meta análisis realizado por [Gilmour et al. \(2018\)](#), quienes encontraron que los estudiantes con NEE que asistían a escuelas regulares mostraban brechas de rendimiento en la habilidad lectora de 1.17 puntos con respecto de los estudiantes sin NEE lo que, en otras palabras, indica una diferencia de más de tres años escolares. En el presente estudio las diferencias entre las calificaciones fueron menores a las reportadas por [Gilmour et al. \(2018\)](#).

Por su parte, [García y Romero \(2016a\)](#) reportaron que solamente el 4% de los directores que participaron en su investigación opinaron que los alumnos con NEE integrados a la escuela regular aprendían más en esta que en la escuela especial, aunque la mayoría (70%) valora como muy positivos los logros en cuanto a su socialización, autonomía y autocuidado. En contraste, la mayoría de los docentes de las escuelas regulares (80%) opinó que los alumnos con NEE alcanzan un buen rendimiento académico, aunque mencionaron que evalúan los avances de los alumnos con respecto a sí mismos, no con respecto al grupo.

La comparación entre las calificaciones al principio y al final del ciclo escolar deben de estimarse, pues es muy probable que los maestros simplemente hayan repetido las calificaciones iniciales, pues la falta de presencialidad en las aulas provocada por el COVID-19 hizo muy difícil el contacto con sus alumnos y por tanto hizo muy difícil una evaluación más puntual. La Secretaría de Educación Pública recomendó no reprobar a ningún alumno que hubiera realizado las actividades enviadas a sus MyP durante la pandemia, y posponer la evaluación de aquellos con los que se perdió el contacto, hasta la primera evaluación del siguiente ciclo escolar (Acuerdo 16/06/21).

Al revisar las calificaciones de acuerdo con la ubicación de las escuelas, se encontró que los alumnos de escuelas rurales obtuvieron calificaciones un poco más bajas que los alumnos de escuelas urbanas. Por otro lado, resulta sorprendente que los alumnos de escuelas integradoras (ERCON) obtengan calificaciones más bajas que los alumnos de escuelas no integradoras (ERSIN).

Los anteriores resultados muestran la dificultad de comparar calificaciones de alumnos con y sin NEE, pues las de estos últimos pueden expresar un avance ligado a sus adecuaciones curriculares y también de acuerdo con su discapacidad, mientras que las de alumnos sin NEE podrían estar más relacionadas con el aprendizaje de los contenidos de los programas de estudio.

No se encontraron otras investigaciones en las que se compare el rendimiento académico de los alumnos con y sin NEE tomando como parámetro las calificaciones. Esto puede deberse a varias situaciones:

a) Las calificaciones no necesariamente reflejan una valoración de los conocimientos alcanzados por los alumnos, pues están sujetas a muchas variables: cumplimiento de tareas, conducta en clase, relación con el alumno y con las MyP, incluso presiones de las autoridades.

b) A los alumnos con NEE con frecuencia los califican de acuerdo con las adecuaciones curriculares que se diseñaron para ellos, lo cual en general quiere decir que aprenden menos que el resto del grupo (la excepción es la de los alumnos cuyas NEE se asocian a capacidades y aptitudes sobresalientes).

c) Aunque poco a poco han cambiado las prácticas de evaluación de los docentes, algunos todavía utilizan de manera predominante la evaluación sumativa, mediante exámenes. Como comentaron algunos docentes en el trabajo reportado por [García-Cedillo y Romero-Contreras \(2016b\)](#), hacen exámenes “más bajitos” para los alumnos con NEE.

d) En el caso muy particular de las calificaciones finales obtenidas por todos los alumnos de esta investigación, la pandemia obligó a los docentes a repetir las calificaciones que llevaban algunos alumnos antes de la pandemia, pues fue muy difícil organizar las actividades escolares a distancia. Con otros alumnos tomaron como base para calificar que los alumnos presentaran alguna evidencia de haber realizado las actividades o que simplemente sus MyP dijeran que las hicieron ([García et al., 2022](#)).

La Escala de Inteligencia de Shipley podría representar una mejor opción para valorar el nivel intelectual y el rendimiento académico de los estudiantes (es muy difícil diferenciar estas variables). La escala combinada A refleja su nivel intelectual, el test de Vocabulario refleja las habilidades cristalizadas de la inteligencia y también puede ser un indicador del rendimiento académico, mientras que el test de Abstracción valora las habilidades fluidas ([Shipley et al., 2014](#)).

En la comparación entre alumnos con y sin NEE o discapacidad se encontró que los alumnos con NEE obtienen puntajes menores (en vocabulario, en abstracción y en la Escala Shipley Combinada A, correspondientes a las categorías “por debajo del promedio” a “promedio”), a los de los alumnos sin NEE (cuyos puntajes correspondieron a las categorías “promedio” a “por encima del promedio”) ([Shipley et al., 2014, p. 16](#)). La evaluación final muestra que los alumnos con NEE fueron más afectados, pues sus promedios se ubican en las categorías “muy por debajo del promedio” y “promedio”, mientras las de los alumnos sin NEE se ubican en las categorías “promedio” a “muy por encima del promedio”.

Estos cambios en puntuaciones parecen indicar que los subtests de la Shipley, particularmente el puntaje de vocabulario, son sensibles a las vicisitudes por las que pasan los alumnos y que, como sugieren varios estudios, los alumnos con NEE resultaron más perjudicados por

el confinamiento obligado por el COVID-19 (García et al., 2022). Los resultados de los alumnos sin NEE del presente estudio no confirman los hallazgos de varios estudios que muestran pérdidas importantes de aprendizaje generalizados como producto de la pandemia (por ejemplo, según REDEM, 12 de abril de 2021, en Latinoamérica y el Caribe solamente el 42% de los alumnos de último año de secundaria eran capaces de leer sin dificultades al terminar el 2020, mientras que al final de 2019 era de 55%. Esta organización considera que, de no acelerar los esfuerzos para mejorar esta situación, el nivel de 2019 se recuperará hasta 2035).

Al comparar los puntajes de la Shipley por la ubicación de la escuela en que estudian los alumnos, se encontró que son muy parecidos, todos se ubican en la categoría “promedio” en escuelas urbanas y rurales. Hubo una disminución en los puntajes de los alumnos de escuelas urbanas (sus puntajes en Vocabulario y Abstracción se ubican “por debajo del promedio” y en la Escala Shipley Combinada A en el promedio), y se desconocen los posibles cambios de los alumnos de escuelas rurales, pues no se pudieron evaluar.

En la comparación entre escuelas integradoras y no integradoras, se volvió a encontrar que los puntajes obtenidos por los alumnos de ambas escuelas son muy parecidos (todos ubicados en la categoría “promedio”, tanto ERCON como en ERSIN). Bajaron los puntajes de los alumnos de escuelas integradoras en la aplicación final (en Vocabulario y Abstracción se ubicaron “por debajo del promedio, y en la Escala Shipley Combinada A en el promedio). Tampoco se pudieron aplicar las Shipley de las ERSIN.

En términos generales, estos resultados son distintos a los resultados de la investigación de Romero et al. (2018), en la cual se comparó el rendimiento académico de 12 niños con NEE que asistían a escuelas regulares con 11 niños que asistían a escuelas especiales. Se encontró que, en la Batería Woodcock-Muñoz (que comparte el modelo teórico de la inteligencia con la Shipley), los alumnos con NEE o discapacidad que asistían a escuelas regulares obtuvieron mejores puntajes que los que asistían a los CAM, aunque los puntajes de ambos grupos se encontraron *muy por debajo del promedio*. Tampoco concuerdan con otra investigación de Romero-Contreras et al. (2022), en la que se evaluaron el rendimiento académico y las habilidades cognitivas de seis estudiantes que asistían a escuelas de educación especial y siete a educación regular con discapacidades semejantes que asistían a escuelas preescolares especial y regular. Se encontró que, una vez más, aunque los estudiantes de la escuela regular obtienen mejores puntajes que los de CAM, obtienen puntajes *por debajo o muy por debajo del promedio*, mientras todos los puntajes de los niños de CAM se ubican *muy por debajo del promedio*.

Por otro lado, los cuestionarios aplicados a las docentes muestran que un poco más de la mitad considera como muy buena o buena la experiencia de trabajar con alumnos con NEE. La mayoría ya contaba con experiencias previas en el trabajo con alumnos con NEE. Tienen en común que consideran la falta de capacitación y la problemática familiar de sus alumnos (reflejada en su falta de apoyo a los alumnos) como obstáculos en la atención a los alumnos con NEE. Frente a estas situaciones, comentan que se debe mejorar la relación con las MyP, realizar adecuaciones curriculares, buscar el apoyo de los profesionales de las USAER y de sus compañeros. Además, todos consideran que el rendimiento académico de los alumnos con NEE está por debajo del nivel alcanzado por sus compañeros sin NEE.

La mayoría de las MyP de los alumnos, por su parte, consideró que la experiencia de la escolarización de sus hijas/os fue buena o muy buena. Quienes la consideraron mala aducen las dificultades para que los niños realizaran sus actividades escolares en casa y por cierto maltrato de sus compañeros. Las dificultades de los alumnos con NEE, desde la perspectiva de las MyP, se relacionan con sus dificultades académicas. Consideran que los docentes deben enseñar con paciencia, de manera lúdica y que cuenten con el apoyo de las USAER. Pese a las dificultades, ven avances académicos en lectura y matemáticas.

Debe tomarse en cuenta que el rendimiento académico es una de las muchas variables que pueden definir a las experiencias exitosas de inclusión. Por ejemplo, Cruz-Vadillo (2021) hace una importante crítica a la consideración de que el éxito de la inclusión radica en los aprendizajes individuales de los alumnos. Señala que el propósito de la educación inclusiva de lograr cambios en los sistemas educativos fracasa a la hora de implementarla en la realidad, pues no cambia la organización de la escuela, los alumnos se siguen agrupando de acuerdo con su edad, el aprendizaje individual de contenidos académicos es lo más valorado y entonces se termina excluyendo a quienes no se adaptan a estas condiciones.

Como sea, uno de los propósitos de la escuela es organizarse de tal manera que todos sus alumnos aprendan contenidos académicos. Los resultados de la presente investigación muestran que, incluso sin contar con los apoyos necesarios para implementar la educación inclusiva, algunas escuelas logran avances significativos en este proceso y que, para lograrlo, se necesita del trabajo colaborativo entre el alumnado, el profesorado, las familias y las USAER.

6. Conclusiones

A pesar de que en México ha habido un escaso o nulo apoyo al proceso de educación inclusiva, hay escuelas que están realizando esfuerzos importantes por implementarla, logrando experiencias exitosas.

Para identificar los avances de los alumnos con discapacidad o NEE, no conviene utilizar las calificaciones, pues su significado es distinto al que pueden tener para los alumnos sin NEE. La prueba de Shipley es una buena alternativa, si se quieren comparar los avances de los alumnos con y sin NEE, lo cual puede resultar muy útil en la investigación y en la valoración intragrupo. Además, su aplicación demanda poco tiempo.

En la presente investigación se encontró que los alumnos con NEE alcanzan puntajes un poco más bajos que los alumnos sin NEE (incluso estadísticamente significativos), pero la mayoría de ellos están ubicados en la categoría “normal”. No hay diferencias relevantes entre alumnos de escuelas urbanas y rurales, ni entre escuelas integradoras y no integradoras. Sin embargo, pese a este último resultado, docentes y MyP que reconocen experiencias exitosas de inclusión, señalan como fundamental el trabajo de las USAER, además de la colaboración entre docentes, MyP y USAER.

Referencias

- Acuerdo 16/06/21. Diario Oficial de la Federación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021.
- Ato, M., López, J. J., y Benaventes, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidad sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, IX(18), 69-109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rcsl/v9n18/1665-899X-rcsl-9-18-69.pdf>.
- Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá* (Colombia), 25(2), 98-111.
- Cruz-Vadillo, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México.: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nueva Época*, LI(1), 91-118. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/200>.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>.
- Flores, V. J., y García, I. (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. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15851>.
- García, I. (2015). Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México? Cátedra CUMEX de Psicología. En A. García y O. Cruz (2015). *Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea* (pp. 27-40). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Fondo Mixto México-España-Secretaría de Educación Pública.
- García, I., y Romero, S. (2016a). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CEMEJUS-UASLP
- García-Cedillo, I., y Romero-Contreras, S. (2016b). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.1>.
- García-Cedillo, I., y Romero-Contreras, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 123-138. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art7.html>.
- García, I., Romero, S., y Flores, V. J. (2022). COVID-19: condiciones de estudio y repercusiones sobre el estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 76-92.
- Gilmour, A., Fuchs, D., y Wehby, J. (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.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2015) *Panorama educativo 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Ciudad de México: Autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B113.pdf>.
- Lodge, J. (2012). *The Concurrent Validity of the Shipley-2 and the WAIS-IV*. Wright State University. https://corescholar.libraries.wright.edu/etd_all/652.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. España: Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.
- Pioviani, J. I., y Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821-840. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667609>.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>.

- REDEM (12 de abril de 2021). *COVID-19: El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas*. <https://www.redem.org/covid-19-el-numero-de-ninos-con-dificultades-para-leer-aumento-en-cien-millones-debido-al-cierre-mundial-de-escuelas/>.
- Reynaga-Peña, C., y Fernández-Cárdenas, J. M. (2019). La educación científica de alumnos con discapacidad visual. *Sinéctica*, 53, 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-007).
- Reynoso, O., y Méndez-Luévano, T. E. (2018). ¿Es posible predecir el rendimiento académico? La regulación de la conducta como un indicador del rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Diálogos sobre Educación*, 9(16), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100008.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., Flores, V. J., Martínez, A., y Rubio, S. (2022). Rendimiento académico de alumnos con NEE atendidos por educación especial y educación regular. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(1), 164-182. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/715>.
- Romero-Contreras, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A., y Flores, V. J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee>.
- Romero, S., García, I., Rubio, R., Martínez, A., y Flores, V. J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Educare*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.1>.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., y Fletcher, T. (2019). The Evolution of Inclusive Education in Mexico: Policy, Settings, Achievements and Perspectives. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas y A. J. Artiles (Eds.) . *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. (pp. 509-523). SAGE, California, EUA.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Autor. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/12-orientac_grales_ed_espec_53-69.pdf.
- SEP (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Autor. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf.
- SEP (s.f.). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. Ciudad de México: Autor. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf.
- Shipley, W. C., Gruber, C. P., Martin, T. A., y Klein, A. M. (traducción Alejandra Bonilla, reimpresión, 2014). *Shipley-2, Escala breve de inteligencia*. México: Manual Moderno.
- Vélez, A., y Roa, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).