

Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales*

Influence of Type of School (Special or General) on the Achievement of Students with Special Educational Needs

Fecha de recepción: 02 Noviembre 2015 | Fecha de aprobación: 03 Mayo 2017

SILVIA ROMERO CONTRERAS^a

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

ISMAEL GARCÍA CEDILLO

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

SILVIANA RUBIO RODRÍGUEZ

Secretaría de Educación del Estado de Querétaro,
México

ARACELI MARTÍNEZ RAMÍREZ

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

VASTHI JOCABED FLORES BARRERA

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

RESUMEN

En México, los niños con necesidades educativas especiales pueden educarse en escuelas regulares integradoras o en escuelas de educación especial (Centros de Atención Múltiple). En general, estos servicios promueven y apoyan el proceso de integración educativa. Sin embargo, existe poca evidencia sobre la posible influencia que ejercen sobre el aprovechamiento académico de los alumnos. En el presente estudio, se evaluó la influencia del tipo de escuela en 23 niños con necesidades educativas especiales, 12 de escuela regular y 11 de Centros de Atención Múltiple. Se aplicaron cinco pruebas de aprovechamiento académico de la Bateria III Woodcock-Muñoz. Los resultados indican un mejor desempeño general y equivalentes de grado más acordes con la edad en alumnos de las escuelas regulares integradoras que los de Centros de Atención Múltiple, particularmente en alumnos que no presentan discapacidad. Sin embargo, de acuerdo con las normas de calificación, el rendimiento académico de los alumnos es en general muy bajo.

Palabras clave

aprovechamiento académico; educación inclusiva; discapacidad; educación especial.

ABSTRACT

In Mexico, children with special educational needs may be educated in integrative general schools or special education schools (Multiple Care Centers). In general, these services promote and support the process of educational integration. However, there is little evidence of the potential influence they have on student achievement. The present study evaluated

^a Autor de correspondencia. Correo electrónico: romerosil@gmail.com

Para citar este artículo: Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A., & Flores, V. (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.itec>

the influence of the type of school in 23 children with special educational needs, 12 from regular school and 11 from Multiple Care Centers. Five academic achievement tests of Battery III Woodcock-Muñoz were applied. Results indicate a better overall performance and grade equivalents, more consistent with age, of integrating regular school students than of those in Multiple Care Centers, this was particularly the case for students who do not have a disability. However, according to grading standards, students' academic performance is generally very low.

Keywords

academic achievement; inclusive education; disability; special education.

En México, la atención educativa de los alumnos con discapacidad está contemplada en el Artículo 41 de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, DOF, 1993-2014). Los alumnos se pueden escolarizar en los Centros de Atención Múltiple (CAM) o en las escuelas regulares integradoras (ERI), las cuales cuentan con el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En teoría, si los alumnos tienen una discapacidad muy severa, se atienden en los CAM, mientras que los alumnos con discapacidades moderadas o leves pueden asistir a las ERI. Sin embargo, el mencionado Artículo 41 no precisa cuáles alumnos deben escolarizarse en las ERI y cuáles en los CAM (DOF, 1993-2014). Un documento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que los CAM atienden a alumnos con “necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que, por la discapacidad que presentan, requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes” (SEP, 2006, p. 69).

Pese a lo mencionado en el documento anterior, en los CAM también se atiende a alumnos con discapacidades leves o moderadas e incluso sin discapacidad. Por otro lado, como solamente el diez por ciento de las escuelas regulares del país cuenta con el apoyo de las USAER, hay muchas escuelas que integran

alumnos con distintas necesidades educativas especiales (NEE) con y sin discapacidad que no cuentan con este apoyo del personal de educación especial (SEP, 2012).

Entre otras razones que explican la indefinición con respecto al tipo de escuela en que deben estudiar los alumnos con discapacidad, se encuentran que el país no cuenta con instancias certificadoras de la discapacidad (los encargados de realizar el diagnóstico son los profesionales que trabajan en las USAER, quienes con frecuencia carecen de la preparación y de los instrumentos para identificar algunas discapacidades) (SEP, 2006, p. 41); además, la clasificación oficial de las discapacidades cambia con relativa frecuencia o diferentes instancias gubernamentales identifican a diferentes condiciones como discapacidad (por ejemplo, SEP, 2006, p. 26; SEP, 2015, p. 3; DOF, 2012, pp. 1-2).

Además, no hay instancias que determinen a qué escuela conviene canalizar a los alumnos con discapacidad. Por ello, quienes a final de cuentas deben tomar la decisión con respecto al tipo de escuela en la que va a estudiar el alumno, son los padres, quienes con frecuencia desconocen las características de las escuelas y la calidad de la educación que ofrecen, sobre todo las escuelas de educación especial.

En el presente trabajo, se hace una comparación entre el nivel de aprovechamiento escolar de alumnos de educación básica que asisten a escuelas de educación especial y alumnos del mismo nivel que asisten a escuelas regulares, agrupados de acuerdo con su discapacidad o sus NEE. Es decir, se trata de un estudio comparativo entre alumnos de CAM y ERI para identificar qué tipo de escuela influye más en el aprovechamiento escolar.

La atención educativa de los niños con discapacidad en México ha seguido la trayectoria definida por Tomasevsky (2002), en relación con la atención a la diversidad: a) primero, los niños y niñas enfrentaron la exclusión, condenados a vivir encerrados en sus casas; b) después se les ofrecieron servicios educativos en escuelas especiales, al ser segregados de las escuelas comunes; c) posteriormente se dio su integración

a las escuelas regulares y, d) pese a que la inclusión está de moda, apenas se están iniciando algunas experiencias relacionadas con esta última fase. Más adelante se retomará este punto.

En el país, la integración educativa se inició en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (DOF, 1992), el cual posibilitó, entre otras acciones, la reorganización de la educación especial, con lo cual los servicios se agruparon en tres, con una orientación basada en el modelo educativo-social. Estos servicios son: a) CAM, reorganizados a partir de las escuelas de educación especial, las cuales atendían a un solo tipo de discapacidad. Los CAM atienden ahora a niños con cualquier discapacidad y se busca seguir el mismo currículo de la escuela regular; b) USAER, estas unidades buscan apoyar la integración de alumnos a las escuelas regulares; en ellas trabajan un director, un psicólogo, un trabajador social, un maestro de comunicación y distintos maestros de apoyo. Los primeros cuatro profesionales trabajan de manera itinerante en cinco escuelas regulares de nivel básico, mientras que los maestros de apoyo trabajan en una sola escuela, y c) las Unidades de Orientación al Público y los Centros de Recursos para la Integración Educativa (muy pocas en el país: menos de una UOP y un poco más de cuatro CRIE por estado), cuya función es, entre otras, orientar a los padres con respecto a la posible integración de sus hijos (SEP, 2006).

A pesar de los cambios legales y la reorganización de la educación especial de 1992, la IE realmente no se implementó a nivel nacional, en parte porque no se dio a los estados la información más apropiada y porque no se destinaron los recursos necesarios para su implementación. Para modificar la situación anterior, en 1998 se diseñó el Proyecto Nacional de Integración Educativa, financiado por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. Este proyecto fue fundamental para que se iniciara de manera sistemática la IE en el país (García, 2009). Gracias a sus buenos resultados, en 2002 pasó a conformar el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la

Integración Educativa (PNFEEIE), cuya función consistió en regular la implementación de la IE en el país (SEP, 2002).

Recientemente, el PNFEEIE desapareció, y sus funciones se integraron al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (DOF, 2014). Se desconoce de qué manera impactará este cambio al proceso de inclusión en el país, pues a pesar de que en teoría empezó a funcionar en 2013, todavía no publica su documento base.

Retomando el punto mencionado al principio de esta sección, se debe aclarar que a nivel internacional se ha presentado una dicotomía en el movimiento inclusivo, en el cual se identifican dos posturas: a) educación inclusiva radical, en palabras de García, Romero, Aguilar, y Rodríguez (2013) o universal, en la terminología de Florian (2010); b) educación inclusiva moderada, según García et al., (2013), o responsable, en la conceptualización de Dyson (2001). Entre otras características, en la primera postura se elimina el concepto de NEE, lo cual implica que se dejan de identificar las necesidades individuales de los niños (en un esfuerzo para evitar que sean discriminados y segregados), y se sustituyen por el concepto de barreras para el aprendizaje y participación (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). En la segunda, se busca atender con calidad a todos los alumnos, pero también se identifican las NEE de quienes las presentan para darles satisfacción y así favorecer sus aprendizajes. México se encuentra en una etapa de redefinición de políticas, y no ha determinado a la fecha una postura en cuanto a la dicotomía mencionada. Por esta razón, en el presente trabajo se habla de integración educativa y no de educación inclusiva.

La integración educativa se define en México como el proceso que se sigue para que los niños con NEE sean atendidos en las escuelas regulares, diseñando y poniendo en operación las adecuaciones curriculares necesarias y dotando a los alumnos de los apoyos que precisan (García et al., 2000; SEP, 2006). Se considera que las NEE aparecen cuando, en comparación con el resto de su grupo, un alumno muestra un ritmo de aprendizaje sustancialmente distinto, por lo que

requiere de mayores apoyos para que logre los objetivos educativos.

Por otro lado, se considera que la discapacidad aparece cuando, como consecuencia de una deficiencia, existe una limitante o ausencia de algunas capacidades que son necesarias para la realización de alguna actividad dentro del rango de lo que se considera “normal” (Organización Mundial de la Salud, 2011). Es importante señalar que puede haber niños con discapacidad que no presenten NEE y viceversa. Así, en la conceptualización de la integración educativa vigente en México, las NEE constituyen los apoyos personales, escolares o áulicos que precisan los alumnos y no deben confundirse con sus limitaciones o diagnósticos.

A pesar del tiempo transcurrido desde el ANMEB, se han realizado pocas investigaciones que evalúen el funcionamiento y el nivel de desempeño académico de los alumnos que asisten a los CAM, aunque hay varios estudios que documentan la integración de los alumnos con NEE en las ERI.

En un reporte global de las evaluaciones externas 2004-2006 al PNFEIE, llevadas a cabo en 19 estados por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE, 2008), se encontró que no existe una normatividad ni un proceso secuenciado de capacitación y actualización para los docentes integradores, los cursos tampoco son suficientes ni han logrado pasar de la teoría a la práctica. Falta sistematizar la aplicación de las evaluaciones psicopedagógicas e implementar las adecuaciones curriculares que precisan los alumnos con NEE, ya que afecta al proceso de integración la falta de recursos, de tiempo y de conocimientos por parte de los profesionales de USAER con relación a la atención de los niños con discapacidades severas. Otra investigación nacional sobre el estado de la integración educativa, a 20 años de haberse iniciado (García & Romero, 2016), señala que México ha logrado importantes avances: hay aceptación generalizada entre los docentes de educación especial, regular, padres y niños con y sin NEE; hay colaboración entre los profesionales de EE y ER, se están

realizando las evaluaciones psicopedagógicas, y en la mayoría de los casos se están implementando las adecuaciones curriculares; sin embargo, persisten retos formidables: las USAER solamente atienden a un porcentaje pequeño de las escuelas del país, se privilegia la integración de alumnos con NEE sin discapacidad, y hace falta mayor capacitación.

En relación con los CAM, Ezcurra (2003) realizó una investigación en diferentes estados de México, y encontró prácticas discriminatorias hacia alumnos con discapacidades severas (particularmente la intelectual), y un funcionamiento y organización poco favorables para su aprendizaje. Jacobo (2007) considera muy positivo el seguimiento que los CAM hacen de los alumnos que logran ser integrados a las escuelas regulares, lo que muestra que aquellos alumnos que estuvieron previamente inscritos en estos centros tienen mejores resultados en la escuela regular. Ponce, Hernández, López, y Pérez (2006), y García (2009) han encontrado que existe poco conocimiento por parte de los docentes de los CAM del currículo regular, lo que podría explicar el pobre desempeño académico de los alumnos, quienes enfrentan serias dificultades para manejar los grupos con multidiscapacidad porque, en su mayoría, recibieron una formación profesional enfocada a una sola discapacidad. Una investigación reciente mostró que el nivel de logro escolar de un grupo de niños de CAM fue superado por niños con discapacidades similares atendidos en las ERI, a pesar de que los alumnos de CAM eran casi dos años mayores (García & Romero, 2016a).

Los estudios mencionados sobre los CAM se realizaron con muy pocos sujetos, y sus resultados son difícilmente generalizables. Ante tal situación, es indispensable realizar más investigaciones que identifiquen si los CAM están satisfaciendo adecuadamente las necesidades educativas de sus alumnos (una de ellas es obtener un aprendizaje significativo de los contenidos del currículo regular), y si la integración realizada en las ERI está siendo efectiva no solamente en el plano social, sino también en el académico.

En la presente investigación, se busca identificar si el tipo de escuela (CAM o ERI) influye en el nivel de aprovechamiento escolar y el grado equivalente (evaluados de acuerdo con la prueba Woodcock-Muñoz III) de alumnos con necesidades educativas especiales agrupados por edad y discapacidad.

Método

Sujetos

Se trabajó con una muestra de 23 estudiantes de educación básica del estado de Querétaro y San Luis Potosí, con NEE con o sin discapacidad. En Querétaro participaron seis estudiantes que asistían a CAM y siete a una ERI. En San Luis Potosí, se trabajó con cinco alumnos que estudiaban en CAM y cinco en una ERI. Se formaron grupos de estudiantes de CAM y ERI, comparables principalmente por el tipo de discapacidad que presentaban y por edad. El promedio de edad de los niños que asistían a una ERI es de 9.5, el de los alumnos de CAM es de 9.8. El grado escolar promedio de los alumnos de las ERI fue de 3.2, mientras en CAM fue de 1.9. En las ERI hubo nueve niños y tres niñas, mientras en los CAM hubo ocho niños y tres niñas.

En la Tabla 1 se presentan las agrupaciones que se diseñaron para la presente investigación a partir de afinidades en el diagnóstico y la edad. Se buscaron agrupaciones que permitieran contar con al menos dos sujetos de cada servicio.

Tabla 1
Número de participantes según grupo de investigación y servicio

Grupo de Investigación		Alumnos por escuela	
Número	Nombre	ERI	CAM
1	Discapacidad motriz	4	2
2	Discapacidad intelectual	3	5
3	Problemas de aprendizaje/TDA/problemas de lenguaje	5	4

Instrumentos

Para obtener el nivel de aprovechamiento escolar y el grado equivalente de los participantes, se utilizó la Batería III Woodcock-Muñoz (WM-III), que evalúa habilidades cognitivas y el rendimiento escolar en personas de los 2 a los 90 años de edad o más. La Batería III Woodcock-Muñoz ofrece la posibilidad de evaluar el aprovechamiento escolar y las habilidades cognitivas desde varias dimensiones. En el aprovechamiento escolar, es posible medir distintos aspectos del aprendizaje de la lectura, la escritura, el lenguaje oral y los conocimientos académicos. En este trabajo, se seleccionó una prueba de cada área del aprovechamiento. En la Tabla 2, se describen brevemente las pruebas usadas, pertenecientes a la Batería de Aprovechamiento.

Tabla 2

Breve descripción de las pruebas usadas para evaluar rendimiento académico de la Batería de Aprovechamiento WM-III

Prueba	Descripción
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.
Ortografía	Mide el conocimiento de las destrezas anteriores al desarrollo de la escritura y la ortografía.
Comprensión de textos	Mide la comprensión de la lectura y el conocimiento léxico.
Problemas aplicados	Mide el razonamiento cuantitativo, el aprovechamiento matemático y los conocimientos matemáticos.
Muestras de redacción	Mide la habilidad para transmitir ideas a través de la escritura.

Al procesar las puntuaciones crudas en el programa *Compuscore and profile* versión 3.0, incluido en la WM-III, se obtuvieron cuatro compuestos: Aprovechamiento breve, Breve lectura, Breve escritura y Aplicaciones académicas; el grado equivalente es generado de manera automática. Se analizan las puntuaciones estándar de los compuestos mencionados; estos puntajes tienen una media de 100 y una desviación estándar de 15. Para el procesamiento de los resultados, se generó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 21.

Procedimientos

Se gestionaron los permisos correspondientes con las autoridades educativas de San Luis Potosí y Querétaro para tener acceso a las escuelas de EE y ER. En las escuelas participantes, se explicó a los maestros y a los padres el propósito de la investigación; quienes aceptaron y firmaron un consentimiento. La identificación de alumnos con NEE se realizó primero en escuelas regulares (ERI) y después, con base en las características de estos alumnos, se acudió a las escuelas de educación especial (CAM), en donde se hicieron esfuerzos para seleccionar a niños y niñas con características parecidas.

Resultados

En la Tabla 3 se muestran las medias de las puntuaciones estándar (SS) obtenidas por grupo de investigación y tipo de servicio en la WM-III. De manera general, se observa que las puntuaciones estándar promedio de los alumnos de ERI en los cuatro compuestos superan a las puntuaciones de los alumnos de CAM, aunque las diferencias solamente son amplias en el compuesto de Aprovechamiento Breve. En relación con los grupos de investigación, se observa que en el grupo *tres* (problemas de aprendizaje/trastorno por déficit de atención/problemas de lenguaje), los alumnos que estudian en CAM obtienen resultados más altos que los de ERI. Por otro lado, en el grupo *uno* (discapacidad motriz) se observa el resultado contrario, es decir, los alumnos de ERI tienen siempre un desempeño mucho mejor que los de CAM, y es de resaltar que este grupo, junto con el de los niños del grupo *tres* que estudian en CAM, tienen las puntuaciones estándar más elevadas, mientras que los alumnos del grupo *uno* que asisten al CAM tienen las puntuaciones más bajas.

Tabla 3

Comparación de promedios de puntuación estándar de la Bateria WM-III en cuatro compuestos de las Pruebas de Aprovechamiento de acuerdo con el tipo de servicio

Tipo de servicio (TS)	Puntajes estándar de la prueba de WM-III															
	Aprovechamiento Breve (AB)				Breve Lectura (BL)				Breve Escritura (BE)				Aplicaciones Académicas (AA)			
	1	2	3	TS	1	2	3	TS	1	2	3	TS	1	2	3	TS
ERI	53	47	38	45	62	43	25	42	43	40	36	39	43	35	24	33
CAM	1	33	52	38	1	38	64	40	0.5	34	57	36	1	30	48	31

TS = Tipo de Servicio. Este puntaje no representa el promedio de los tres puntajes de los grupos, sino el promedio de todos los sujetos que son atendidos en ERI o CAM.

Más adelante, se presentarán los grados equivalentes obtenidos por los alumnos de la presente investigación. Para una mejor comprensión de estos resultados, deben considerarse las edades y el grado escolar que actualmente cursan los alumnos, mismos que se presentan en la Tabla 4. Podrá observarse que la diferencia entre la edad y el grado que cursan los alumnos es muy amplia en el caso de los CAM. Por ejemplo, los niños de CAM del grupo *uno* (discapacidad motriz) tienen doce años. Deberían cursar el sexto grado y están en tercero, mientras que los alumnos de las ERI, a sus ocho años están cursando el grado que les corresponde. En los otros dos grupos se presenta una situación parecida, aunque menos pronunciada.

Tabla 4

Comparación de edades y grados que cursan los alumnos de acuerdo con el tipo de servicio (elaboración propia)

Tipo de servicio	Grupo de investigación					
	1		2		3	
	Edad	Grado	Edad	Grado	Edad	Grado
ERI	8.5	3.3	9.7	3.3	9	3
CAM	12	3.5	8.8	1.8	10	2.5

En la Tabla 5, se aprecian los grados equivalentes de los alumnos que asisten a CAM y ERI en la WM-III. El grado equivalente es una medida que indica el nivel de competencia expresada como el grado escolar que alcanzan los alumnos. Los ciclos escolares son de 10 meses (los decimales se refieren a los meses en escolaridad) y son generados de manera

automática por el programa Compuscore and Profile. Un puntaje de 5.5 indica un nivel de competencia equivalente al quinto mes del quinto grado de primaria, un puntaje de 0.7 indica séptimo mes de 3º de preescolar.

De manera general, se puede apreciar que los grados escolares obtenidos por los alumnos de esta investigación van de 0, es decir, menor a una escolarización de tercero de preescolar, hasta 2.2, lo cual significa un nivel de competencia equivalente al segundo grado de primaria, muy inferior al grado que realmente están cursando.

Al igual que en los resultados anteriores, los grados equivalentes promedio más altos corresponden a los alumnos de ERI en los cuatro compuestos, con excepción del grupo tres (problemas de aprendizaje/trastorno por déficit de atención/problemas de lenguaje), que asiste al CAM, grupo de alumnos que obtiene el grado equivalente más alto.

Tabla 5
Comparación de grados equivalentes (GE) de la Bateria WM-III en cuatro compuestos de las Pruebas de Aprovechamiento de acuerdo al tipo de servicio (elaboración propia)

Tipo de servicio	Equivalentes de grado de la prueba Woodcock-Muñoz															
	Aprovechamiento Breve				Breve Lectura				Breve Escritura				Aplicaciones Académicas			
	1	2	3	T	1	2	3	T	1	2	3	T	1	2	3	T
ERI	1.6	1.7	0.4	1.1	2.1	1.6	0.1	1.2	1.1	1.9	0.6	1.1	1.2	1.2	0.3	0.8
CAM	0	0.2	1.3	0.6	0	0.3	2.2	0.9	0	0.3	1.4	0.7	0	0.3	1.2	0.5

Se compararon los grupos para determinar si había diferencia de medias mediante la prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes, y ninguna alcanzó la significatividad. También se compararon por tipo de servicio mediante la prueba de U de Mann-Whitney de muestras independientes, y tampoco se encontraron diferencias significativas. Al analizar las correlaciones entre la edad, el tipo de servicio y los compuestos, se encontraron los datos de la tabla 6.

Los resultados más destacados son las correlaciones negativas entre la edad y las puntuaciones de los compuestos, todas significativas. Ninguna correlación del tipo de servicio fue significativa. Por su parte, los compuestos obtienen correlaciones muy altas entre sí, todas cercanas al 0.9.

Tabla 6
Correlaciones entre la edad, el tipo de servicio y los puntajes de los compuestos estándar de la WM-III (elaboración propia)

	Edad	Tipo de servicio	Aprovechamiento Breve	Breve Lectura	Breve Escritura	Aplicaciones Académicas
Edad	1	-0.217	-0.524*	-0.602**	-0.484*	-0.617**
Tipo de Servicio		0.32	0.01	0.002	0.019	0.002
Aprovechamiento Breve			1	0.183	0.015	0.044
Breve Lectura				1	0.403	0.842
Breve Escritura					1	0.934**
Aplicaciones Académicas						1

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos, se puede decir que tanto la escuela regular como la especial logran resultados muy por debajo de lo esperado (expresado en puntajes estándar de la prueba WM-III) en la promoción del rendimiento académico de los alumnos con NEE, pues los puntajes promedio de los alumnos en todos los compuestos se ubican a más de dos desviaciones estándar por debajo de la media normativa de los alumnos sin NEE. Los resultados de estas experiencias de escolarización, entonces, parecen poco alentadores.

Se identifican dos tendencias en los resultados obtenidos en el estudio. Por un lado, se observa que a mayor edad de los alumnos, menores son sus puntajes en la prueba de WM-III, con la relativa excepción de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje/trastorno por déficit de atención (TDA) y/o problemas de lenguaje. Por otro lado, es notable que los alumnos de CAM que obtienen las puntuaciones más bajas, son los que presentan discapacidad motriz, mientras que los alumnos de este mismo grupo que asisten a las ERI obtienen las puntuaciones menos bajas.

Los resultados anteriores sugieren dos interpretaciones: a) en la medida en que avanzan en su escolaridad, los alumnos se van rezagando cada vez más en cuanto a su rendimiento académico, tendencia más marcada en los alumnos que asisten a los CAM. Por otro lado, b) a medida en que la discapacidad es más visible en los CAM, se observan menores resultados académicos.

Lo mismo se puede apreciar en cuanto a los grados equivalentes, pues aunque las escuelas suelen reportar avances en los grados escolares, los resultados de la WM-III muestran que solamente los alumnos del grupo tres, que no presentan una discapacidad severa y son más chicos, logran un avance relativo en su rendimiento escolar en los CAM, pero no sucede lo mismo en las ERI, pues es el grupo que obtiene los puntajes más bajos. Lo anterior parece indicar que en los CAM, los niños con problemas de aprendizaje son los que más aprenden, probablemente porque sus profesores les proporcionan más atención, y justamente lo opuesto ocurre en las ERI, donde los profesores pueden estar dando menos atención a estos alumnos por ser los que logran menor aprovechamiento escolar en sus grupos.

Así, los resultados generales son insatisfactorios para ambos servicios, especialmente en el caso de los CAM. Se podría aducir que los resultados obedecen a la discapacidad que presentan los alumnos, pero este argumento no parece suficiente para justificar los resultados, además de que en el país los alumnos con problemas de aprendizaje/trastorno por déficit de atención (TDA) y/o problemas de lenguaje no son considerados como alumnos con discapacidad. También se podría argumentar que los resultados tan bajos se deben a un nivel de inteligencia limitado en los alumnos, pero esto no explica los resultados de los alumnos con discapacidad motriz, ni los de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Por otro lado, se podría hipotetizar que los resultados no dependen tanto del tipo de discapacidad que presentan los alumnos, sino de la manera en que están trabajando con ellos sus docentes. Por ejemplo, en el caso del grupo tres (problemas de aprendizaje/trastorno por déficit de atención/problemas de lenguaje), es probable que en los CAM reciban una mejor atención gracias al tamaño de los grupos, que es considerablemente más reducido que los de las ERI (entre ocho y doce alumnos por grupo en CAM, entre 25 y 30 en las ERI), además del hecho de que sus docentes dan una mejor atención a los alumnos con

discapacidades menos severas (Ponce et al., 2006). Ainscow y Miles (2008) entre muchos otros autores, mencionaron que las expectativas de los docentes son determinantes para el desempeño escolar de los alumnos. Entonces, las expectativas diferenciadas con respecto a las NEE que presentan los niños podrían explicar los resultados. Por esta razón, uno de los principales supuestos de la pedagogía inclusiva consiste en que los docentes no atribuyan un nivel fijo de capacidad a sus alumnos, para evitar que ellos terminen ajustándose a estas expectativas (Florian, 2010). En palabras de López-Melero, implica superar el discurso del déficit (1997).

También se pueden considerar como factores importantes de los resultados de este estudio, la edad del estudiante y el tiempo que han permanecido en un servicio u otro. Igualmente, se podrían considerar otros factores, como la influencia del nivel de conocimientos de los profesores sobre la discapacidad, la metodología que usan, las adecuaciones curriculares que realizan (si las realizan), o la posible existencia de apoyo extraescolar para los alumnos en ambos servicios.

Los argumentos anteriores generan mucha polémica, que se relaciona con el concepto de discapacidad que sirve de marco para la discusión. Quienes consideran, desde el modelo social, que no existen sujetos discapacitados, sino comunidades discapacitantes (Anastasiou & Kauffman, 2013), tenderán a poner el acento en el ambiente en que estudian los alumnos, en el trabajo de los docentes, en los materiales y en el curriculum. Quienes sustentan una concepción de la discapacidad desde el modelo médico, señalarán que no es posible que los alumnos aprendan más porque ellos tienen una deficiencia que no hay manera de compensar. Quienes sostienen una opinión basada en el modelo interactivo de la discapacidad (García & Romero, 2016b), señalarán que los resultados tienen que ver con la discapacidad de los alumnos, y también con un medio escolar que no les proporciona los apoyos que necesitan para aprender más y mejor.

Los resultados del presente estudio pueden verse como muy desalentadores, o bien como

una oportunidad para exigir mayor capacitación y actualización para los docentes, directivos y personal administrativo de las escuelas en temas específicos de discapacidad e integración educativa, particularmente en relación con las estrategias didácticas que se ponen en juego. Si bien la actitud de los docentes frente a la integración educativa es más positiva que antes, y esto contribuye a un mayor esfuerzo en su desempeño profesional, pareciera que el apoyo que brindan a los alumnos con NEE con o sin discapacidad se centra en la socialización, pero no en asegurar aprendizajes académicos útiles para la vida cotidiana (García & Romero, 2016b).

Por otro lado, también es importante conocer si se están llevando a cabo las adecuaciones curriculares en ambos servicios, que permitan a los alumnos contar con los apoyos que requieren para aprender. Si bien el quehacer docente influye considerablemente en estos resultados, no puede dejarse de lado la situación de las familias de estos niños con NEE; quizá existan estresores sociales o económicos que dificulten la asistencia periódica a los centros (sea CAM o escuela regular), algunas enfermedades, la falta de recursos para proporcionar mayor apoyo académico, etc. De igual manera, el alumno mismo puede necesitar mayores apoyos con el fin de optimizar sus aprendizajes, los cuales probablemente no está recibiendo, como mostraron Flores y García (2016).

Las evaluaciones internacionales del rendimiento académico de los alumnos mexicanos, por ejemplo PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2012), muestran un panorama muy negativo. En este contexto, la educación inclusiva puede ser una excelente estrategia para conseguir mejores resultados, pero requiere del apoyo no solamente declarativo, sino real, por parte del estado mexicano. Y este apoyo urge para beneficiar no solamente a los alumnos con NEE, sino a todos.

Los resultados presentados en este estudio no deben considerarse como concluyentes, pues el número de participantes fue reducido, no se tiene certeza de la fiabilidad de los diagnósticos y es necesario realizar comparaciones con un grupo de alumnos sin NEE. Además, es necesario ampliar

de manera considerable las muestras, y ejercer un mayor control sobre las distintas variables involucradas en la investigación.

Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 37(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. (2013). The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38(4), 441-459.
- Diario Oficial de la Federación. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aa d33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (1993). *Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8 ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGIPD.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Programa para la Inclusión y Equidad Educativa*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5392177&fecha=14/05/2015
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24-29.
- Ezcurra, M. (2003). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los*

- Centros de Atención Múltiple*. Recuperado de <https://martaezcurraortiz.files.wordpress.com/2014/04/18ezcurramarta.pdf>
- Flores, V., & García, I. (2016). Apoyos que reciben alumnos estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿corresponde a lo que dicen las leyes? *Revista Educación*, 40(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15851>
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: the end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education*, 34(2), 22-29.
- García, I. (2009). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, G., Mustri, A., & Puga, L. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Ciudad de México: SEP: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K., & Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/605>
- García, I., & Romero, S. (2016a). 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. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n1/1409-4258-ree-20-01-00001.pdf>
- García, I., & Romero, S. (2016b). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. Aguascalientes: CEMEJUS-UASLP
- Jacobo, Z. (2007, Noviembre). Las prácticas de integración educativa: alcances, preguntas y propuestas. En M. Ibarrola (Presidenta), *IX Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Mérida, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178943648.pdf>
- López-Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad: la educación intercultural: la diferencia como valor. IX Jornadas de formación del profesorado. En J. Angulo (Coord.), *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 115-150). Málaga: Aula libre.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Discapacidades*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA. Resultados México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PI-SA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Ponce, V., Hernández, A., López, L., & Pérez, V. (2006). *La Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco*. Guadalajara: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. (2008). *Informe final de Consistencia y Resultados del "Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa"*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion/PNFEE07.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *ACUERDO número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016*. Recuperado de <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46113/inclusion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el*

funcionamiento de los servicios de educación especial. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Datos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE)*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf

Tomasevsky, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos.Interno%2FBD_1231064373%2FContenido+y+vigencia.pdf

Notas

- * Artículo de investigación.