



TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DIAGNOSTICADOS CON LENTO APRENDIZAJE: UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO SOBRE LOS DIAGNÓSTICOS PSICOEDUCATIVOS

DRA. MYRIAM REBECA PÉREZ DANIEL
LIC. ELIDE GUADALUPE GOVEA ESPINOSA
UNIVERSIDAD DE COLIMA

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Actualmente, en México, los estudiantes de bachillerato que han sido diagnosticados con lento aprendizaje se encuentran desatendidos, ya que las instituciones que apoyan dicha problemática sólo trabajan en la Educación Básica. Por esta razón, el propósito de la presente investigación es analizar las experiencias escolares de los jóvenes de bachillerato catalogados con lento aprendizaje, para hacer notar las repercusiones que tiene este diagnóstico en el mismo espacio escolar. Fueron ocho los estudiantes con diagnóstico de lento aprendizaje que accedieron a participar voluntariamente en esta investigación, bajo una metodología inspirada en la fenomenología hermenéutica, la cual recolecta las experiencias por medio de narrativas autobiográficas. Como resultado se encontró que los participantes tienen una percepción negativa de su trayectoria escolar, de sí mismos y de los demás, asumiendo un rol pasivo y de víctimas; la experiencia narrada resalta una temporalidad dilatada y adversa, un espacio escolar tormentoso y limitado, su cuerpo como violentado y sus relaciones personales como difíciles y adversas. Todo esto producto de su etiquetación como “estudiantes de lento aprendizaje”. Es importante, entonces, hacer conciencia sobre las consecuencias que conlleva el uso de la etiqueta del lento aprendizaje en los estudiantes y de otros “diagnósticos educativos”, ya que tienen repercusiones negativas en la percepción de la trayectoria escolar, de sí mismos y de la relación con sus maestros y compañeros, alentándolos hacia la deserción.

Palabras clave: Trayectorias escolares, Estudiantes, Educación Media Superior, Lento aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son una instancia técnico operativa de Educación Especial que atienden a estudiantes en escuelas regulares de educación básica con discapacidad, aptitudes sobresalientes, talentos específicos o con Necesidades Educativas Especiales, es decir, estudiantes que tienen un desempeño académico significativamente distinto al de sus compañeros de grupo y que, por ello, requieren un proceso educativo especial para alcanzar los propósitos establecidos. También atiende a estudiantes que se consideran “vulnerables” por sus condiciones familiares, escolares o sociales. El apoyo que proporcionan puede implicar el acompañamiento de profesionales vinculados a la educación especial y/o adecuaciones materiales, arquitectónicas o curriculares que derriben, al fin, las barreras que impiden el aprendizaje esperado para todo estudiante. Por ello, estas Unidades favorecen una educación inclusiva que garantiza el acceso, la permanencia y la participación a todos en el aula, independientemente de sus condiciones. El trabajo que realizan implica la detección de estos estudiantes, la intervención necesaria para garantizar su inclusión a nivel institucional y el seguimiento. La intervención consiste en el trabajo directo con el estudiante en el aula y asesorías a docentes, padres y madres de familia para su sensibilización y capacitación. Cada USAER, integrado por un director, un psicólogo, un comunicador, un trabajador social y especialistas en educación especial, atiende, en promedio, 5 escuelas de manera itinerante. Sin embargo, la intervención sí implica a especialistas en educación especial que sí se incorporan al trabajo cotidiano de las escuelas. Todo este trabajo se deriva del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Escuela Básica establecido en 1992, e implementado como política educativa en 1998 a través del Proyecto Nacional de Integración Educativa, que en el 2002 se transformó en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de Educación Especial y la Integración Educativa (Flores y García, 2016). En estos 15 años es poco lo que se ha documentado sobre las fortalezas y oportunidades que posee este esquema. Romero y García (2013) consideran que ha habido logros importantes a partir del trabajo de las USAER: se incrementó el número de estudiantes integrados, se incrementó la formación docente sobre integración educativa, se reporta un cambio de actitud del profesorado con respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, se generó un modelo de evaluación al estudiante más personalizada, se reporta mayor satisfacción de los padres por la atención recibida, se ha generado un aprendizaje sobre la inclusión en el resto de los estudiantes, los estudiantes integrados presentan mayor desarrollo emocional y social y se ha

sistematizado la evaluación psicopedagógica de un gran número de estudiantes. Es necesario, como quiera, ver estos logros desde la mirada de los usuarios, es decir, de los propios estudiantes.

La investigación que aquí se reporta pretende reconocer esas fortalezas y oportunidades a partir de las experiencias de aquellos estudiantes que han sido atendido por las USAER en algún momento de su educación básica y que han logrado llegar a la Educación Media Superior. Particularmente, aquellos que fueron tratados bajo el diagnóstico de “lento aprendizaje”. Nos interesa su visión en particular porque estos estudiantes fueron señalados, en algún momento, por presentar un desempeño escolar distinto al de sus compañeros. Eso los colocó en riesgo de deserción. Sin embargo, persistieron en la trayectoria escolar y han logrado pasar de la Educación Básica a la Educación Media Superior. ¿Cómo se perciben ellos a sí mismos? ¿Notaron una diferencia de su desempeño con respecto al de sus compañeros? ¿Esa diferencia logró enfrentarlos a la posibilidad de la reprobación o la deserción? ¿Qué los ayudó a persistir? ¿Cómo vivieron el acompañamiento brindado por la USAER? Es necesario reconocer que, una vez que un estudiante ha sido detectado por la USAER como un estudiante que requiere evaluación, intervención y acompañamiento, se crea un expediente a su nombre al que se le da seguimiento durante toda su Educación Básica. Una vez concluida su Educación Básica, el expediente se pierde, pues no existe una instancia similar o paralela en la Educación Media Superior. Así, pues, esta intervención y seguimiento queda trunco. ¿Qué pasa con estos estudiantes en Media Superior? ¿Perciben la necesidad de la continuidad en el apoyo? ¿El medio educativo de Media Superior resulta igual de inclusivo? ¿Cómo perciben el cambio? ¿Cómo lo viven? ¿A qué realidad se enfrentan ahora? ¿Es necesaria la continuidad? Se buscó, entonces, reconstruir las trayectorias escolares de estos estudiantes de educación media superior para identificar si su condición, el apoyo brindado por la USAER o la falta de él en Media Superior, son factores que ponen en riesgo su continuidad en educación obligatoria. Por otra parte, nos interesa, también, analizar el papel que tiene el diagnóstico mismo otorgado por la USAER en la definición de la trayectoria escolar de estos estudiantes. Se debe considerar que la atención recibida por la USAER recae en aquellos estudiantes que poseen una discapacidad, o que, sin poseerla, se le reconoce una necesidad educativa especial (como es el caso de los estudiantes catalogados con “lento aprendizaje”), o que poseen habilidades sobresalientes o talentos específicos. Todo esto implica un diagnóstico e, inevitablemente, una etiqueta (Romero y García, 2013). Tanto el trabajo de la Educación Especial en México, como de la Psicología Educativa, como disciplina auxiliar en el trabajo de estas Unidades,

proviene de un modelo de evaluación médico-psiquiátrico, que implica asociar la diferencia de desempeño a una anomalía, es decir, a una patología. A pesar de que la educación inclusiva exige transitar de este modelo médico a un modelo educativo, en el que la diferencia en el desempeño del estudiante se atribuye a sus condiciones y no a su constitución biológica, los resabios del discurso médico prevalecen (Romero y García, 2013). Este discurso médico de las diferencias escolares genera un imaginario sobre ellas en las que la diferencia se naturaliza, se asume de naturaleza biológica, se patologiza y, por tanto, se le atribuye al estudiante y no a sus condiciones. Por tanto, toda intervención se entiende como un esfuerzo para minimizar sus efectos, pero nunca para eliminarla. Es algo que, al final, acompañará al estudiante para siempre. Todo esto desde la lógica de la patología, propio del discurso médico que atraviesa la tradición de la educación especial y la evaluación psicológica. Son varias las investigaciones (ver Inostrosa, 2015; Riceto y Campos, 2008; Núñez, González y González, 1995) que evalúan el impacto que este discurso tiene en el autoconcepto del estudiante y que genera, a fin de cuentas, condiciones adversas en su trayectoria escolar. Incluso, se puede convertir en un factor de riesgo para la reprobación y la deserción. ¿Esto pasa también en estos estudiantes? ¿Cómo vivieron el diagnóstico? Esto es lo que buscó responder la investigación que aquí se reporta.

DESARROLLO

López (2007) cataloga a los estudiantes de lento aprendizaje como aquellos que presentan dificultades para poder seguir un ritmo de aprendizaje normal y tienen dificultad para evocar lo que se ha aprendido. Sin embargo, estos estudiantes no entran en la categoría de retardo mental ni presentan algún trastorno específico del aprendizaje o alteraciones en su desarrollo sensorial o afectivo. Para distinguirlos, este autor les atribuye las siguientes características a estos estudiantes:

- Presentan lentitud al momento de procesar la información escolar, por lo que les es difícil seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros.
- Tienen una baja motivación para el aprendizaje, la cual se encuentra acompañada de una baja autoestima.
- Por último, hay una inadecuación entre sus habilidades y el estilo de enseñanza del profesor.

López (2007) menciona que los estudiantes con lento aprendizaje tienen, pues, dificultades para finalizar sus tareas en clase, poseen escasa atención, presentan un bajo nivel de perseverancia,

les falta de asertividad y muestran una dificultad para hacerse escuchar en el ámbito escolar. En el ámbito familiar presentan, además, dificultades para realizar tareas de manera autónoma y se ven acompañados, generalmente, por una baja expectativa de sus padres con respecto a los logros que pueden alcanzar. A detalle, sin embargo, estas características no denotan una dificultad real, de carácter biológico, que impida un desempeño escolar adecuado. Simplemente describe un cuadro sintomático de algo que no tiene explicación a partir de las características del sujeto. Por ello, sólo se centra en sus condiciones.

El lento aprendizaje es una condición distinta a de las dificultades o problemas de aprendizaje. Se trata sólo de un constructo hecho en el ámbito educativo para catalogar a los estudiantes que sí aprenden, pero de forma más lenta que en los estudiantes normativos. En cambio, los problemas de aprendizaje, según Lerner (2000), implican un trastorno de uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o el uso del lenguaje oral o escrito. Este puede manifestarse en una deficiencia para escuchar, pensar, leer o hacer cálculos entre otros. Incluye condiciones como problemas de la percepción, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia o afasia del desarrollo.

La Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013), en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales V (DSM V), menciona que el trastorno específico del aprendizaje tiene las siguientes características:

- A. Dificultad para aprender y en la utilización de aptitudes en el ámbito académico, evidenciado por la presencia de uno o más de los siguientes síntomas y que éstos hayan persistido por lo menos en los últimos 6 meses.
 - 1. Lectura de palabras imprecisas o lentas y con esfuerzo (lee palabras en voz alta de manera incorrecta o con lentitud y vacilación, adivina palabras de manera frecuente, expresa palabras con dificultad).
 - 2. Dificultad para la comprensión del significado de lo que se está leyendo (puede leer una oración con precisión pero no comprende lo que significa).
 - 3. Muestra dificultad en la ortografía (añade, omite o sustituye vocales o consonantes).
 - 4. Tiene dificultades con la expresión escrita (tiene múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración).

5. Dificultad para dominar datos numéricos o el cálculo (comprende de manera errónea los números, cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen los demás).
 6. Dificultad con el razonamiento matemático (gran dificultad para aplicar operaciones matemáticas para resolver problemas).
- B. Las aptitudes académicas afectadas se encuentran por debajo de lo esperado para la edad cronológica de la persona e interfiere en el rendimiento académico, laboral u otras actividades cotidianas.
- C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad regular, pero no se manifiestan totalmente hasta que las demandas de las aptitudes supera las capacidades limitadas del individuo (exámenes programados).
- D. Las dificultades de aprendizaje no son iguales a las discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, trastornos mentales o neurológicos, falta de dominio en el lenguaje entre otros.

El “lento aprendizaje” presenta esta sintomatología pero no en un área específica, pues no proviene de un trastorno específico. Es, pues, una etiqueta que clasifica aquellos casos en los que el desfase en el logro de las metas educativas no se puede explicar por ninguna causa específica. Esta condición, sin duda, configura la trayectoria escolar de quien la padece.

Generalmente se estudian las trayectorias escolares de los estudiantes normativos, es decir, de los estudiantes en los que el aprendizaje ocurre en el lapso esperado. Resulta inusual estudiar las trayectorias escolares en estudiantes en los que el aprendizaje ocurre a destiempo.

Nicastro y Greco (2012) concibe la trayectoria como camino que se van trazando conforme las decisiones tomadas. Suponemos que las decisiones tomadas por los estudiantes que han sido catalogados como con “lento aprendizaje” han sido particularmente distintas a partir del diagnóstico.

Ponce de León (2003) señala el inicio de toda trayectoria escolar desde el momento en el que el estudiante ingresa a la institución educativa y concluye cuando egresa o deserta. Lo que irá definiendo la dirección de su camino dependerá de la aprobación y reprobación de materias, la posibilidad del rezago, la deserción y el reingreso o el egreso y la conclusión de créditos y requisitos académicos administrativos que están definidos en el plan de estudios. Para Ibarra, Escalante y Fonseca (2013) la

trayectoria escolar y el paso del estudiante por el sistema educativo no son neutrales, ya que responden a las expectativas sociales de los profesores o los padres de familia. Acorde a Ponce de León (2003), las trayectorias escolares sólo se pueden entender desde las dimensiones de tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar.

La dimensión de tiempo tiene que ver con la continuidad y la discontinuidad del ritmo de estudios correspondiente a la generación. La continuidad es entendida como el ritmo normal en los estudios de la persona, mientras que la discontinuidad tiene que ver con un atraso.

La eficiencia escolar se refiere a la forma en que el estudiante aprueba las materias del plan de curso a través de los exámenes. Esta se diferencia en dos grupos, por los alumnos regulares u ordinarios que son aquellas que aprueban los cursos de manera satisfactoria y los alumnos no ordinarios, que no logran aprobar las materias en los exámenes parciales del curso por lo que intentan recuperarse en los exámenes del periodo extraordinario.

Por último, el rendimiento académico, el cual se mide a través del promedio obtenido por los estudiantes en las diferentes materias. Este se obtiene con la suma de las calificaciones obtenidas y dividida por el número de calificaciones.

Ibarra, Escalante y Fonseca (2013), señalan la necesidad de conocer las vivencias de los estudiantes en el ámbito educativo, para entender la manera en que estas experiencias van adquiriendo sentido y se convierten en un espacio de la vida cotidiana. Esto significa abrir el conocimiento de la institución educativa desde el punto de vista de los estudiantes, es decir, tener una vista distinta para abordar problemas que solo se han trabajado a través de la lógica institucional. Algunos de estos problemas son la deserción escolar, la reprobación, la conducta de los estudiantes y la forma de tomar decisiones de los mismos.

En concordancia con esto, esta investigación se propuso, entonces, analizar las experiencias escolares de los jóvenes de bachillerato que han sido catalogados con lento aprendizaje por una USAER a lo largo de su educación básica, para hacer notar las repercusiones que este diagnóstico ha tenido en sus experiencias escolares.

Para esta investigación se invitó a participar a 8 estudiantes hombres que habían sido catalogados con lento aprendizaje en algún punto de su educación básica y que estaban inscritos en uno de los Bachilleratos públicos de Colima, Colima. Sus edades oscilaron entre los 16 y los 18 años.

La metodología utilizada para la investigación fue de corte fenomenológico-hermenéutico, centrada en recolectar la experiencia vivida de las personas, de un modo prereflexivo, en torno a un fenómeno de interés (en este caso referente al diagnóstico de lento aprendizaje y su repercusión en sus vivencias escolares), así como el significado de estas experiencias.

La perspectiva fenomenológica de las trayectorias escolares hace énfasis en la experiencia vivida y no en sus explicaciones causales. Al fin, lo que se logra con este tipo de aproximación es una comprensión profunda de la experiencia humana (van Manem, 2003). Aplicada al ámbito educativo, lo que interesa en este tipo de estudios es comprender el sentido que adquieren los procesos educativos en la experiencia humana. En este caso, el sentido que adquiere la acciones de inclusión implementadas por la USAER en su experiencia como estudiantes y como personas. Dado el énfasis que se le da a la experiencia humana en este tipo de aproximación, la relevancia del estudio recae en la pertinencia de visibilizar el punto de vista de un tipo de sujeto en particular. Esta investigación pretendió trabajar, en concreto, con estudiantes de Educación Media Superior que fueron atendidos por una USAER y que fueron catalogados con “lento aprendizaje”. Dado que se trabajó con material de carácter personal, como las experiencias vividas, el número de participantes estuvo sujeto al consentimiento de los estudiantes y sus tutores.

Las trayectorias escolares fueron abordadas, desde la perspectiva fenomenológica de van Manem (2003), a través de narrativas reconstruidas en entrevistas a profundidad. Los textos producidos fueron objeto de análisis para lograr comprender las experiencias vividas por los sujetos desde la perspectiva de los cuatro existenciales propuestos por van Manem.

- El espacio vivido (espacialidad)
- El cuerpo vivido (corporeidad)
- El tiempo vivido (temporalidad)
- Las relaciones humanas vividas (relacionabilidad o comunalidad)

Al acceder a la esencia de ese conjunto de existenciales fue posible describir, comprensivamente, la experiencia de los sujetos.

Como resultado de la investigación, se encontró que los participantes tienen una percepción negativa de su trayectoria escolar, de sí mismos y de los demás, teniendo siempre un rol pasivo y de víctimas. En las experiencias narradas por los estudiantes, se resalta una temporalidad que parece

trascorrir con normalidad cuando no ocurre nada de interés en sus vidas, es decir, cuando se encuentran en total pasividad. Por el contrario, este parece hacerse lento o se detiene cuando las cosas comienzan a complicarse, haciendo mayor énfasis a los años en los cuales tuvieron que dejar la pasividad que los caracterizó, puesto que estos sucesos los hicieron salir de su zona de confort y los obligaron a tomar decisiones por su propia cuenta.

Mediante las narrativas de los estudiantes, se pudo percibir un espacio escolar tormentoso y limitado (espacialidad), donde se sienten subestimados, a pesar de sus esfuerzos para hacer los deberes y demás actividades académicas; un lugar donde se sienten pequeños, amenazados y violentados. Es decir, para estos estudiantes la escuela es un lugar oscuro, donde los demás (maestros y compañeros) se encuentran en su contra, por lo que lo perciben como difícil y los hacen sentirse preocupados y desatendidos.

Además, los estudiantes se perciben a través de cuerpos pasivos (corporeidad). De manera constante viven con la violencia latente, ya que en todo momento se sienten provocados por los demás. Tienen cuerpos torturados por los golpes y fracturas que han sufrido a lo largo de su trayectoria escolar debido a que, en todo momento, se sienten amenazados por sus compañeros que los provocan y los obligan a reaccionar de forma agresiva. Es por eso que los estudiantes solo dejan de ser pasivos y se muestran impulsivos en conflictos donde se involucra la violencia física.

Por último, los estudiantes perciben las relaciones personales (relacionalidad) como difíciles y adversas. Ellos ven a los demás como obstáculos dentro de su trayectoria escolar: las relaciones con otros son siempre de confrontamiento, ya sea con maestros o compañeros. Ellos mencionan la existencia de amistades positivas, pero no se habla de ellos con detalle. Cuando se habla de ellos, siempre irrumpe la presencia de otro (maestro o compañero) que fragmenta la posibilidad de estar bien. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes perciben a sus compañeros y maestros como una amenaza, reconocen que algunos de estos les han ayudado para seguir avanzando, además de sus familiares, a quienes ven como su principal apoyo.

Los adolescentes que participaron en la investigación presentan un bajo control de impulso, problemas con la autoridad, poca relación con sus pares y una dependencia alta hacia sus padres. De acuerdo con Iglesias (2013), dichas características son propias del adolescente temprano (12 a 14 años). Sin embargo, la edad de los estudiantes que participaron en la presente investigación oscila entre los 16 y los 18 años, por lo que según este autor, estos estudiantes deberían tener las

siguientes características: relación conflictiva con los padres, intensa integración y relaciones con los pares, mayor empatía y comportamientos arriesgados, esto debido a un sentimiento de inmortalidad. Acorde a lo que se pudo observar en las narrativas, los jóvenes que participaron en esta investigación presentan un atraso significativo en cuanto a lo que se espera a su edad y éste puede explicarse a través de la etiqueta de lento aprendizaje. Por ello, el diagnóstico les da sentido a su condición, pero ante él muestra una excesiva pasividad y asumen un rol de víctimas. Pero, ¿qué provoca qué? ¿El lento aprendizaje provoca la pasividad o la pasividad provoca el lento aprendizaje? ¿Cómo romper con este ciclo?

Los estudiantes en todo momento atribuyeron su reprobación a sus maestros, ya que desde la percepción de los participantes, los maestros no los motivan o faltan, por lo tanto, ellos no aprenden y esta es la razón por la que reprobaban. Asimismo, atribuyen su aprobación a factores externos, es decir, ellos aprueban las materias porque tuvieron suerte o porque tuvieron ayuda de dios. Esto puede deberse a la percepción negativa que los estudiantes tienen de sí mismos, por lo que para ellos es difícil creer que sus logros pueden deberse a su esfuerzo, así como les es más fácil atribuir sus fracasos a los demás.

En síntesis, podemos ver cómo los cuatro existenciales se perciben de forma negativa. Van Manen (2003) menciona que los existenciales tienen sus diferencias entre sí, pero no pueden estudiarse por separado ya que cada uno va de la mano con el otro y estos conforman el mundo de la vida, por lo que si uno de los existenciales es percibido por la persona como una experiencia negativa, los demás serán percibidos de igual manera.

Hasta este punto de la investigación sabemos que la etiqueta de lento aprendizaje ha afectado las experiencias de estos 8 estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Sin embargo, no es posible saber en qué medida está ocurriendo, solo que las experiencias de los estudiantes catalogados con lento aprendizaje han sido difíciles, se perciben como tormentosas y negativas. Justo por eso, se hace necesario un acompañamiento puntual de los diagnósticos escolares en toda la trayectoria de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La etiqueta de lento aprendizaje ha afectado la percepción que tienen estos estudiantes sobre sí mismo y sobre sus experiencias. No hacen mención de una dificultad académica, sino una dificultad para relacionarse con los demás. Se asumen excesivamente pasivos y toman con frecuencia un rol de víctimas ante los demás. Por ello, cabría preguntarse: ¿qué provoca qué? ¿Es el lento aprendizaje lo que provoca la pasividad en ellos o es la pasividad lo que provoca el lento aprendizaje? Pero, sobre todo, ¿cómo se podría romper con este ciclo? Es importante entonces, hacer conciencia sobre las consecuencias que conlleva el uso de la etiqueta del lento aprendizaje en los estudiantes de cualquier nivel educativo y de otros “diagnósticos educativos” ya que tienen repercusiones negativas en la percepción que tienen los estudiantes sobre su trayectoria escolar, de sí mismos y de la relación con sus maestros y compañeros, alentándolos hacia la deserción.

REFERENCIAS

- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5ta ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Flores Barrera, Vasthi Jocabed y García Cedillo, Ismael. (2016). “Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿corresponden a lo que dicen las leyes?”. En Educación, vol. 40, Núm. 2, Julio-Diciembre. San Pedro, Montes de Oca: Universidad de Costa Rica. Pp: 1-20
- García Cedillo, I. y Romero Contreras, S. (2016). “Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad”. En Revista Electrónica Educare, vol. 20, Núm. 1, enero-abril. Heredia: Universidad Nacional. Pp:1-26
- Ibarra Uribe, L. M., Escalante Ferrer, A. E. & Fonseca Bautista, C. D. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21() 1-28. Recuperado el 30 de Septiembre del 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728060>
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. Sociedad Colombiana de Pediatría. Recuperado en Junio 8, 2016 de:

<https://scp.com.co/descargasmedicinaadolescentes/Desarrollo%20del%20adolescente,%20aspectos%20f%C3%ADsicos,%20psicol%C3%B3gicos%20y%20sociales.pdf>

- Inostroza, Fabián A. (2015). "Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un proyecto de integración escolar en una escuela municipal de Chile". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, Núm. 66, Julio-Septiembre. Distrito Federal: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Pp. 941-958
- López, E. (2007). Problemas generales y trastornos específicos del aprendizaje en niños en edad escolar, recuperado el 8 de Septiembre del 2015 de: <http://www.aldadis.net/revista11/documentos/07.pdf>
- Núñez Pérez, González Pumariega y González Pineda. (1995). "Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje". En *Psicothema*, vol. 7, núm. 3. Oviedo: Universidad de Oviedo. Pp: 587-604
- Ponce de León, M. (2003). Guía para el seguimiento de las trayectorias escolares. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, recuperada el 22 de Septiembre del 2015 de: http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/2_guia_trayectoria.pdf
- Riceto Ronchim Passeri y Campos Oliveira. (2008). "Autoconcepto y las dificultades de aprendizaje: la enseñanza en Brasil". En *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, núm. 14. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción. Pp: 11-21.
- Romero Contreras y García Cedillo. (2013). "Educación especial en México: Desafíos de la educación inclusiva". En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 7, Núm. 2. Santiago: Universidad Central.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en las escuelas de educación básica. Distrito Federal: SEP.
- Van Manem, Max. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.