

**Medidas pedagógicas previas al diagnóstico de  
dificultades específicas del aprendizaje**  
(Pedagogic assessments prior to the diagnostic of specific  
learning difficulties.)

**Dra. Maite Otondo Briceño**

*(Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile)*

**Yenifer Basauren Cuevas**

*(Universidad Católica de la Santísima Concepción)*

**Constanza Fica Peña**

*(Universidad Católica de la Santísima Concepción)*

**Margarita Salazar Arias**

*(Universidad Católica de la Santísima Concepción)*

**Marlene Zurita Oviedo**

*(Universidad Católica de la Santísima Concepción)*

*Páginas 39-58*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 25/08/2017

Fecha aceptación: 31/05/2018

**Resumen**

*El estudio tuvo como objetivo conocer las medidas previas a un diagnóstico de Dificultades Específicas del Aprendizaje que se realizan en la educación regular durante el proceso inicial de Evaluación Psicopedagógica Integral.*

*Con un enfoque cualitativo, caso múltiple, se efectuaron entrevistas a profesores de Educación Básica y de Diferencial que trabajaban en Primer Ciclo Básico. También, se entrevistaron a apoderados con el fin de realizar triangulación de la información para comprender el objeto de estudio a cabalidad.*

*Como resultado se obtuvo que las medidas y acciones previas a un diagnóstico no se están llevando a cabo de manera correcta y no se implementan en los primeros años de escolaridad. Existe una incipiente intención, pero el desconocimiento por parte de los docentes de las medidas pedagógicas previas no permite aplicarlas de manera eficaz, por lo tanto, los diagnósticos siguen siendo poco fiables.*

Como citar este artículo:

Otondo Briceño, M., Basauren Cuevas, Y., Fica Peña, C., Salazar Arias, M., y Zurita Oviedo, M. (2018). Medidas pedagógicas previas al diagnóstico de dificultades específicas del aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 39-58.

**Palabras claves:** *Diagnóstico psicopedagógico, dificultades específicas de aprendizaje, programa de integración escolar, necesidades educativas especiales.*

### **Abstract**

*The purpose of this study was to know the assessments carried out prior to the Diagnostic of Specific learning difficulties in the regular education during the Integral psycho- pedagogical Evaluation process.*

*Within a multiple case qualitative approach, elementary school teachers as well as special educational needs teachers were interviewed. With the purpose of triangulating the information to better understand the object of study, parents were also interviewed*

*The results show that the assessments and actions taken before the diagnostic are not being carried out properly and are not being implemented during the early schooling years. Despite being is an emerging intention to do so, the lack of knowledge on behalf of the teachers regarding the prior pedagogical assessments does allow them to use them to carry them out efficiently, rendering diagnostics unreliable.*

**Key words:** *Psycho- pedagogical diagnostic, specific learning difficulties, School Integration Program (Programa de Integración Escolar (PIE) Ministry of Education official program)*

## **1. Introducción y problematización**

En Chile, existen escasas investigaciones sobre las medidas pedagógicas previas al diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje (en adelante DEA). Es posible hacer referencia a una investigación de Marfán (2013), la cual está dirigida a la implementación de los Proyecto de Integración Escolar (en adelante PIE) esta investigación no apunta directamente al objeto de estudio de la presente investigación, sino que se toman aspectos considerados relevantes para comprenderla.

A partir de lo anterior, surgió la importancia de realizar un estudio que ayude al conocimiento del proceso inicial de la evaluación psicopedagógica por parte del equipo docente involucrado directamente en la atención a la diversidad, siendo este un aporte a la mejora del diagnóstico efectivo y certero de las DEA.

### **1.1. Antecedentes del problema**

Según el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) la Ley General de Educación (en adelante LGE) N° 20.370 del 2009, regula y establece las normas y decretos que se deben cumplir con rigurosidad en el ámbito educativo, en todos los establecimientos educacionales del país, sean estos de carácter privado, subvencionado o público.

La LGE establece la educación diferencial o especial, como una modalidad transversal del sistema educativo, es decir, aquella opción organizativa y curricular de la educación regular que actúa y está presente en

uno o más niveles educativos, otorgando respuestas a los requerimientos específicos del aprendizaje, personales o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación, tanto en los establecimientos de educación regular como especial.

En este sentido la educación especial, se encarga de atender a las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) que puedan presentar algunos alumnos, de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, pudiendo ser estas consecuencias de un déficit o un DEA.

Se entenderá por Trastorno Específico del Aprendizaje, en adelante, Dificultad específica del Aprendizaje, a una dificultad severa o significativamente mayor, a la que presenta la generalidad de estudiantes de la misma edad, para aprender a leer; a leer y a escribir; y/o aprender matemáticas. (Decreto N° 170, 2009, p.6).

A pesar que la ley se refiere a Trastornos Específicos de Aprendizaje se entienden estos como DEA. Según Bermeosolo (2007), las DEA incluyen condiciones tales como hándicaps perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral en su grado mínimo, dislexia y afasia evolutiva. Sin embargo, no es resultado, de deficiencias visuales, auditivas o motoras, o retraso mental o perturbaciones emocionales o de desventajas ambientales, culturales y económicas.

Los estudiantes que presentan este tipo de NEE, reciben apoyo especializado adicional, dentro del marco del PIE, a los que se adscriben los establecimientos educacionales de educación regular.

El MINEDUC, dentro su documento Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar, caracteriza los PIE, como:

Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitoria, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases. (MINEDUC, 2013, p.7).

Además, este documento entrega una serie de sugerencias a seguir para poder llevar a cabo, un proceso de evaluación y detección de las NEE presentes en las escuelas. Sin embargo, cabe destacar, que previo al proceso de derivación y de evaluación diagnóstica integral, según el Decreto Supremo N°170, se debe realizar una serie de acciones o medidas pedagógicas previas, para poder iniciar un diagnóstico, considerando, que para Explicar las dificultades de aprendizaje que pueden presentar la diversidad de estudiantes dentro del aula, no sólo hay que tomar en cuenta las variables personales. Es también importante, otro tipo de factores asociados a ciertas dificultades, tales como: “el tipo de respuestas educativas que se les ofrecen en el contexto escolar, las características de la escuela, los estilos de enseñanza y el apoyo que reciben de su familia y entorno”. (MINEDUC, 2013, p. 19).

Las medidas pedagógicas previas a las que hace referencia el Decreto Supremo N° 170, en el Artículo N° 26 letra b), en relación a aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades y tienen un rendimiento y ritmo de progreso inferior o cualitativamente distinto al de sus pares, son las siguientes:

Aplicación de evaluaciones para identificar áreas deficitarias y en las que él o la estudiante presenta mayor habilidad. Diseño e implementación, por parte del equipo docente de estrategias de apoyo pedagógico e intervenciones individualizadas, con la asesoría de la Dirección, Unidad Técnico-Pedagógica y profesores especialistas. Evaluación sistemática a fin de verificar los resultados de los apoyos implementados. Información a padres y apoderados sobre el proceso de apoyo y logros en el aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos, e incorporación de la familia en la planificación y seguimiento de este proceso. (p. 8)

Según lo señalado por Marfán (2013), se observó que en todas las escuelas donde se llevó a cabo dicho estudio, dentro de los pasos que se deben realizar en el diagnóstico de una NEE, se consideró la observación del profesor regular dentro del aula, de acuerdo al comportamiento, y los aprendizajes de sus estudiantes, a su vez se consideró la observación de los profesionales del PIE; luego se debería realizar una lista de estudiantes con posible presencia de NEE, y posteriormente evaluar a los niños y niñas desde el Equipo PIE. En relación a lo anterior, un profesional especialista entrevistado en la investigación, indica lo siguiente:

Se les pide a los profesores, que ellos hagan una evaluación de los niños, que ellos vean que les cuesta, que les cuesta más que el resto, ellos los mandan, nosotros los evaluamos y ahí vamos seleccionando según los diagnósticos. (Marfán, 2013, p.14)

Es relevante llevar a cabo un adecuado proceso de detección de necesidades educativas de estudiantes que, posiblemente, vayan a desarrollar DEA en el futuro. Esto se debe a que muchos de los diagnósticos realizados en la actualidad se están llevando a cabo de manera errónea. Según Bermeosolo (2007), se debe establecer la importancia de instaurar claramente la diferencia entre una condición y otra, es decir, se debe tener en claro cuándo un diagnóstico es preciso y cuándo puede coexistir con otras necesidades del estudiante, evitando así diagnósticos equivocados o sobre diagnósticos por apresuramiento.

Lo anterior, se ve reflejado en la Normativa Nacional, estableciendo algo muy similar en el Artículo N° 23, del Decreto Supremo N°170, el cual señala que:

Esta dificultad, presumiblemente asociada al desarrollo psicolingüístico y referido al ámbito neurocognitivo, no obedece a un déficit sensorial, motor o intelectual, ni a factores ambientales, problemas de enseñanza o de estimulación, como tampoco a condiciones de vulnerabilidad social o trastorno afectivo. Debe tratarse de una dificultad que persiste a pesar de la aplicación de medidas pedagógicas pertinentes en las áreas señaladas, conforme a la diversidad de estilos, capacidades y ritmos de aprendizajes de los y las estudiantes de un curso. (MINEDUC, 2009, p.7)

Es importante con ello recalcar que las DEA se tratan de dificultades que siguen presentes a lo largo de un período, a pesar de la implementación previa de estrategias psicopedagógicas. Según Bonals y Sánchez-Cano (2007), la información previa del estudiante y de su contexto ayudará a elaborar hipótesis

iniciales, distinguir si se trata realmente de una dificultad específica o de una necesidad más generalizada, lo cual lleva a replantearse el proceso de diagnóstico, tanto como la toma de decisiones llevadas a cabo posteriormente.

## **2. Marco teórico y conceptual**

Proceso de detección de las DEA, mirada internacional

La Orden del 13 de diciembre del 2010, emitida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) de España, en el capítulo II, sobre detección temprana, identificación e intervención educativa, contempla en el Artículo 3 de atención temprana lo siguiente:

Con el fin de ajustar la respuesta educativa y mejorar su eficacia, en cada curso escolar se podrán desarrollar en los centros educativos los procedimientos y medidas que favorezcan la detección temprana de las necesidades educativas del alumnado objeto de esta Orden. (p.32.375)

El MECD (2012), realizó un estudio por intermedio de la Red Española de Información Sobre Educación (REDIE), en la cual los investigadores pudieron recoger información sobre el panorama actual de las DEA y la dislexia en el sistema educativo español, donde se evidenció que en todas las administraciones educativas estudiadas se incluyen directrices para la detección temprana y la prevención de las DEA de dificultades relacionadas con el lenguaje oral y la escritura, retardo lector y dificultades asociadas al cálculo, las cuales eran incluidas en distintos tipos de documentos o programaciones didácticas como el Plan de Atención a la Diversidad, el cual es el más utilizado por las administraciones educativas, seguido por el Plan de Orientación y Acción Tutorial, Programación General Anual y el Proyecto Educativo del Centro. Relacionado con este mismo estudio, Hernández y Hernández (2012), mencionan que, dentro del proceso de detección temprana de las DEA, el profesorado es la herramienta indispensable para poder detectar cuáles son los estudiantes que en un momento determinado de su escolarización se van desfasando del ritmo de aprendizaje en comparación con el grupo, o bien, comienzan a presentar dificultades a la hora de aprender.

Además, los autores anteriormente señalados, indican que la Consejería de Educación de España ha editado una Guía para la Detección Temprana de Discapacidades, Trastornos, Dificultades de Aprendizaje y Altas Capacidades intelectuales, en la cual se dan a conocer indicadores de riesgo en los escolares a través de cuestionarios o escalas de observación, dirigidos a ser efectuados por parte del profesorado.

Bajo esta perspectiva, se hace uso del Cuestionario para la detección temprana de las DEA de la lectura, la escritura y el cálculo inspirado en los trabajos de Jiménez, Rodríguez, Crespo, González, Artiles, Alfonso (2010)., cuyo fin es ayudar a detectar a los estudiantes que presentan DEA en lectura, escritura o cálculo, para poder iniciar una respuesta temprana a sus problemas y evitar que se consoliden esos trastornos con el paso del tiempo sin una planificación adecuada a sus necesidades. Para esto se recomienda realizarlo mediante entrevista al profesor tutor de los estudiantes que terminan 2º de Educación Primaria, o bien que se encuentra escolarizado en 3º o 4º de Educación Primaria.

Respuesta de apoyo a las Necesidades Educativas, enfoque internacional

Existe un modelo preventivo destinado a la prevención de las DEA, denominado Modelo de Respuesta a la Intervención (en adelante RTI). Según Jiménez (2010) este modelo preventivo ha sido diseñado para dar respuesta al anterior modelo de discrepancia inteligencia-rendimiento para definir e identificar a los estudiantes con DEA.

La Respuesta a la Intervención (Response to Intervention, RTI) es una estrategia para diseñar y establecer ambientes para la enseñanza y el aprendizaje que sean efectivos, eficientes, relevantes y duraderos para todos los estudiantes, las familias y los educadores. RTI es una iniciativa de educación general. (Junta Educativa del Estado de Illinois, 2009, p. 8)

Lo anterior refleja que este modelo preventivo y de atención directa a los estudiantes que presenten algún tipo de necesidad, tiene como objetivo principal entregar las herramientas a las escuelas y familias y que éstas se enfoquen en ayudar a los estudiantes, generando intervenciones oportunas adecuadas y significativas dentro de un ambiente óptimo de aprendizaje.

Según la Junta Educativa del Estado de Illinois (2009), tras realizar las intervenciones que buscan favorecer el aprendizaje de aquellos estudiantes con probabilidades de presentar DEA, es necesario monitorear el efecto que ha tenido la implementación de estrategias distintas, para verificar la efectividad de la instrucción e intervenciones implementadas. Es por ello que esta metodología se basa en un constante proceso de regulación de los avances, progresos y respuestas a la intervención realizada, es un modelo que está cobrando mucha relevancia debido a que actúa antes de que un diagnóstico se haga presente y evidente y se implementa de manera oportuna.

Esto se ve reflejado en la siguiente cita:

Cuando los estudiantes enfrentan dificultades para aprender, se les considera que están “en riesgo”. Al obtener ayuda adicional, o una intervención, muchos logran ponerse al corriente. Si se quedan atrás, es posible que fracasen. En las escuelas que usan RTI, los maestros brindan intervención tan pronto como los estudiantes muestran señales de tener dificultades. No esperan a que los estudiantes tengan más dificultades. (Universidad de Texas, 2010, p.2)

Proceso de detección de las Dificultades Específicas del Aprendizaje en Chile

El MINEDUC (2013) en el documento Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar, señala que dentro de los criterios generales para la detección y evaluación de las NEE lo primero que se debe realizar es una evaluación del curso por parte de los profesores regulares, la cual proporcionará información relevante en relación al progreso alcanzado en los aprendizajes de los estudiantes del curso o un alumno en particular. Además, este organismo menciona que:

Esta evaluación es importante en tanto aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, constituyéndose además en información privilegiada para, el diseño y planificación de respuestas educativas ajustadas a la diversidad en el aprendizaje, como para la

detección oportuna de necesidades educativas especiales en los estudiantes. (p.20)

De acuerdo a lo que estipula el Decreto 170/09, en su Artículo N° 26, dentro de una evaluación diagnóstica de DEA es muy importante considerar un proceso de detección y derivación para luego pasar a la evaluación diagnóstica integral propiamente tal, dentro de estos primeros procesos se requiere acreditar que los establecimientos educacionales previamente a un diagnóstico hayan implementado en el primer y segundo año de la educación general básica y en el nivel 1 de educación básica de la modalidad de adultos, las medidas pedagógicas.

En primer lugar, se estipulan acciones y medidas para aplicar a todos los estudiantes de un curso, tales como:

- Priorización de las habilidades lectoras, de escritura y matemáticas.
- Implementación de distintas estrategias de aprendizaje.
- Evaluación continua basada en el currículum y monitoreo constante de progreso de los aprendizajes.
- Apoyo personalizado a los y las alumnas conforme a los resultados de las evaluaciones aplicadas (pp. 7-8).

Además, el Artículo N° 26 del Decreto Supremo N°170 indica que en los casos específicos de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades y cuyo rendimiento y ritmo de progreso es significativamente inferior al resto del curso, se deben aplicar adicionalmente las siguientes medidas:

- Aplicación de evaluaciones para identificar áreas deficitarias y en las que él o la estudiante presenta mayor habilidad.
- Diseño e implementación, por parte del equipo docente de estrategias de apoyo pedagógico e intervenciones individualizadas, con la asesoría de la Dirección, Unidad Técnico-Pedagógica y profesores especialistas.
- Evaluación sistemática a fin de verificar los resultados de los apoyos implementados.
- Información a padres y apoderados sobre el proceso de apoyo y logros en el aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos, e incorporación de la familia en la planificación y seguimiento de este proceso. (p. 8)

Finalmente, la normativa nos indica que, en el caso de que persista las dificultades de los estudiantes, habiéndose implementado todos los puntos mencionados anteriormente, “se deberá derivar a evaluación diagnóstica integral, adjuntando datos relevantes del o la estudiante, de su contexto familiar y escolar”. (p.8)

Dificultades específicas del aprendizaje

Visto desde una mirada clínica según el DSM-V (2014), se pueden definir los trastornos del aprendizaje como, un descenso en las habilidades que están relacionadas a áreas específicas tales como lectura, escritura y matemáticas, es decir, el estudiante al presentar alguna de estas dificultades en el desarrollo adecuado en dichas áreas podría posiblemente presentar DEA. De acuerdo a lo anteriormente señalado, según Quijano, Aponte, Suarez, Cuervo (2013), el campo clínico define a las DEA como una alteración del aprendizaje que afecta el desempeño escrito, lector y de cálculo, perturbando de manera directa las funciones ejecutivas que permiten un adecuado rendimiento escolar.

En contraste a lo anterior, las DEA también pueden ser definidas desde un punto de vista relacionado al ámbito psicoeducativo como:

Dificultades para seguir un ritmo escolar normal, en niños que no presentan retardo mental, ni dificultades sensoriales o motoras graves (ceguera, sordera, parálisis cerebral, afasia, etc.), ni privación sociocultural, ni trastornos emocionales graves. Es decir, el trastorno específico es propio de un niño con inteligencia alrededor de lo normal, que carece de alteraciones sensomotores o emocionales serias, vive en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio, pero no logra un nivel de rendimiento escolar normal para su edad. Bravo (citado en Bravo, 2008).

Según Romero y Lavigne (2004), las DEA pueden ser clasificadas según el área del aprendizaje a la cual estén afectando aquellos retrasos neurocognitivos no verbales, psicolingüísticos y cognitivos propios de la necesidad.

Dependiendo el área educativa que está descendida, los DEA pueden ser clasificados de la siguiente manera: dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura: de decodificación y reconocimiento y de comprensión; dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura: disgrafías y composición escrita; dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas: cálculo, mental y escrito y solución de problemas; diagnóstico de las dificultades específicas del aprendizaje

Es necesario al momento de realizar un diagnóstico de DEA tener en cuenta todos los factores que pueden influir en esta dificultad, por lo tanto, resulta esencial aquella información relevante que se puede obtener desde los diversos contextos en los cuales se desenvuelve el estudiante, rescatando lo siguiente:

El estudio y diagnóstico psicopedagógico de los TEA, señala, generalmente la presencia de un cuadro multifactorial o pluricausal, en el cual es frecuente observar la interacción de procesos biológicos (de salud) con procesos psicológicos (de desarrollo), con procesos escolares (de enseñanza) y procesos socioculturales (de ambiente). Todos ellos constituyen conglomerados de posibles causas, que es necesario tomar en consideración para la evaluación y diagnóstico de las dificultades para aprender que presentan los niños. (Bravo, 2008, p.40).

Para el diagnóstico diferencial de las personas con dificultades del aprendizaje el DSM-IV (2002), señala que: “Los trastornos del aprendizaje deben diferenciarse de posibles variaciones normales del rendimiento académico, así como de dificultades escolares debidas a falta de oportunidad, enseñanza deficiente o factores culturales” (p. 57).

Ortiz (2009), menciona que es necesaria la ejecución de un diagnóstico diferencial para descartar cualquier otra necesidad que esté afectando al estudiante y que le impida presentar el diagnóstico de DEA.

Para la realización de este diagnóstico, es necesario tener en cuenta dos criterios que permitirán definir que existe la necesidad en el estudiante. “Entendemos que un alumno cumple con el criterio de discrepancia cuando su rendimiento actual es inferior al rendimiento esperado según su CI.” (Ortiz, 2009, p. 47). Sin embargo, el criterio de discrepancia no es suficiente para determinar un diagnóstico de las DEA, por lo tanto, resulta importante la utilización de otros



criterios diagnósticos para delimitar que existe DEA. Para ello podemos optar por el uso de los criterios de exclusión.

Los criterios de exclusión encierran un doble sentido. Por un lado, significa que no podemos diagnosticar DA, cuando la causa de un problema es conocida o es distinta de una disfunción del SNC; de esta forma se establece que las DA son diferentes de otros problemas de aprendizaje (Hammill, Leigh, McNutt & Larsen, 1987). Reconoce que las personas con otros hándicaps pueden presentar DA, estableciendo así que las DA pueden coexistir con otros trastornos. (Ortiz, 2009, p. 53)

Por último, es necesario tener en cuenta los criterios diagnósticos para determinar las dificultades que presenta el niño en un área específica (lectura, escritura y matemáticas), y que pueden desencadenar en DEA. Para ello, el DSM-V (2014) ha propuesto una serie de criterios que debiesen ser tomados en cuenta al momento de realizar un diagnóstico de dicha dificultad. En su versión actualizada, no hace distinción de dificultades específicas como en el anterior, sino más bien engloba las necesidades en un solo diagnóstico, el diagnóstico de DEA y propone criterios.

Tomando en cuenta los criterios y haciendo un diagnóstico basado en el DSM-V, sería necesario poner énfasis en que se cumplan con los criterios, identificando a qué área en específico afecta y cuál es el grado de gravedad que presenta el estudiante.

Importancia del diagnóstico certero de las Dificultades Específicas del Aprendizaje

Córdoba (2010), señala que el diagnóstico psicopedagógico es el resultado de la recogida simultánea de múltiples datos procedentes de diversas fuentes informativas (psicología, medicina, pedagogía) y con la utilización de diversas técnicas e instrumentos de medida, con el fin de conocer al estudiante en su individualidad, aquello que lo distingue y diferencia de otros. Además, menciona que para la emisión de un diagnóstico fiable se debe tener en cuenta la actitud del evaluador y el evaluado y sobre todo la situación en la que se ve reflejada la evaluación, ya que ciertos riesgos de subjetivismo pueden modificar el resultado de esta. Por ende, las condiciones en las que se realice el diagnóstico pueden alterar el resultado del mismo según se den unos factores u otros y el grado en el que aparezcan.

Bonals y Sánchez-Cano (2007), manifiestan que la importancia de evaluar a un niño, un grupo de estudiantes o una situación escolar o familiar es que permite identificar los elementos a mejorar, pero también las competencias y capacidades de los evaluados, para que las propuestas de cambio se puedan llevar a cabo con éxito y satisfacción por parte de todos.

Además, señala que un buen diagnóstico generará una ajustada respuesta educativa a las necesidades del niño o niña evaluada y éstas pueden comportar una mejora para otros compañeros y para todo el grupo de clases. A su vez, estas respuestas se pueden incorporar en el proyecto curricular del colegio o del salón de clases según corresponda.

### **3. Metodología de investigación**

Esta investigación se abordó desde un enfoque cualitativo que consiste en un proceso “activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se tomarán decisiones sobre lo investigable, en tanto se esté en el campo del objeto de estudio.” (Pérez, 2008, p.46). Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación cualitativa tiene como función principal comprender y profundizar los fenómenos, indagando desde la perspectiva de quienes participan en la investigación en un entorno natural y en relación con el contexto. (p.364).

#### **3.1. Método de estudio**

Se optó por desarrollar un estudio de caso, de tipo colectivo. Según Pérez (2008), el estudio de caso es una metodología de estudio grupal, la cual permite obtener conclusiones de fenómenos reales o simulados, en una línea formativa experimental de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad. Stake (1995), señala que el estudio de caso es la investigación de un fenómeno en particular desde su singularidad para llegar a comprender la importancia y complejidad en circunstancias importantes.

Bisquerra, Dorio, Latorre, Martínez, Massot, Mateo y Vilà (2014), indica que:

El estudio de caso es un método de investigación de gran importancia para el desarrollo de las ciencias humanas o sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (p. 309)

Refiriéndose ahora específicamente al estudio de casos colectivo, en este se presentan las siguientes características:

se eligen varios sujetos o programas con el objeto de comprender el fenómeno que interesa profundizar. Es posible elegir a varios alumnos, profesores, cursos o escuelas, estudiar cada uno de ellos con métodos diferentes, después compararlos entre sí para ver sus ‘proximidades’ y ‘lejanías’, ‘similitudes’ y ‘discrepancias’, u otro interés del investigador. Stake (1995) (citado en Araneda et al., 2008).

Según Bizquerra (2014), el estudio colectivo de casos tiene como finalidad investigar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio exhaustivo de múltiples casos. El investigador escoge varios contextos, de manera que reflejen situaciones extremas en relación a un objeto de estudio. Por ende, al comparar sus discrepancias se obtiene el problema de forma precisa. Se intenta buscar casos completamente diferentes en las categorías de análisis, que en primera instancia se consideran potencialmente relevantes.

Además, se puede entender el estudio de casos colectivo como lo siguiente:

En este tipo de estudio se hacen las mismas preguntas a los distintos casos, pero realizando una comparación de las respuestas para llegar a conclusiones importantes. De esta manera, las evidencias basadas en varios casos pueden ser consideradas más sólidas y convincentes, porque la intención en el estudio de caso múltiple es que coincidan los resultados de los distintos casos y por su puesto esto permitiría añadir validez a la teoría propuesta Yin (1994) citado en Castro (2010)

En este caso, se buscó analizar las características del proceso previo a la detección de DEA, de acuerdo a la experiencia vivida por los/as profesores/as diferenciales especiales, y profesores/as de educación general básica y apoderados. Para ello, se recurrió a la selección intencionada de tres colegios de la provincia de Concepción, Chile, de distintos contextos educativos, con la finalidad de comprender dichas experiencias con la implementación del Decreto 170/09.

#### **4. Informantes claves**

Según Vieytes (2004), los informantes en la investigación cualitativa son todas aquellas personas a las cuales se les aplica una entrevista, con el fin de conseguir información relevante para el objeto de estudio.

Para los fines de la presente investigación, fue necesario poner énfasis en aquellos informantes que aportaron información significativa, en este caso aquellos informantes representativos que “corresponden a aquellos que dan información directamente relevante para los objetivos de la investigación.” (Vieytes, 2004, p.652).

Ahora bien, el objetivo de la recopilación de datos fue conocer la experiencia de los informantes profesores de educación general básica y profesores de educación diferencial de primer ciclo, sobre las medidas pedagógicas previas a un diagnóstico de las DEA. Y, además, para ampliar el conocimiento en base a lo relatado por los docentes, se recurrió a la obtención de información de un tercer informante representativo, los cuales fueron los padres.

- Los centros educacionales, debían contar con PIE.
- Que el equipo de aula realice trabajo colaborativo.
- Ser profesor (a) de educación general básica que tenga experiencia o trabajo activo en cursos de primer ciclo.
- Ser profesora con título en educación diferencial sin importar la mención.
- La profesora diferencial debe estar trabajando en cursos de primer ciclo.
- Respecto a los padres y/o apoderados, se requirió a que sus hijos presentarán DEA.

##### **4.1 Tipo de muestra**

Vieytes (2004), señala que:

El objetivo del muestreo en la investigación cualitativa no es extender al universo los conocimientos obtenidos a partir del estudio de la muestra. El objetivo de un estudio cualitativo es aprehender es toda su riqueza la perspectiva de los actores; por lo tanto, lo que se busca es captar en

profundidad – y no en extensión – sus vivencias, sentimientos y razones.  
(p. 643)

En relación al objetivo anteriormente mencionado, la intención que persigue la selección de la muestra, en la presente investigación, es de carácter intencional “en el cual los sujetos no sean elegidos al azar, ni siguiendo cálculos o leyes de probabilidades, sino intencionalmente y de acuerdo con los propósitos y objetivos de la investigación” (Vieytes, 2004, p. 643). Martínez (2012), señala que el muestreo intencional se refiere a la unidad o conjunto de unidades que es rigurosa e intencionalmente seleccionada, de acuerdo a sus características de ofrecer información profunda y detallada sobre el tema central de la investigación.

Para fines de esta investigación, la muestra fue seleccionada intencionalmente de acuerdo con el cumplimiento de los criterios señalados en el punto anterior.

## **4.2 Instrumentos de recogida de información**

Se privilegió el uso de la entrevista, según Bizquerra (2014), la define como “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (p. 336). García (1998), señala que “la entrevista semiestructurada es directiva (con cuestionario predefinido), y posee un valor relativo y complementario de los resultados de la entrevista libre”. (p.133)

Para ampliar la definición anterior, Burgwal y Cuéllar (1999) definen la entrevista semiestructurada como:

un diálogo que el entrevistador establece con una persona en particular o un grupo de personas. Para ello se formulan con anticipación, unas cinco o diez preguntas sobre un tema acerca del cual interesa conocer las opiniones y criterios de determinados actores. (p. 74)

Para complementar lo anteriormente mencionado, Corbetta (2007), indica que el entrevistador dispone de un margen establecido de preguntas con los temas a tratar en la entrevista, pero éste puede elegir el orden de la presentación de los diversos temas y el modo de cómo formulará las preguntas correspondientes.

Para la recolección de información necesaria, se formuló una entrevista compuesta por cinco a quince preguntas, que fueron realizadas por el grupo de investigadores, quienes a su vez fueron formulando nuevas preguntas que surgieron mediante lo relatado por los informantes. Cabe destacar que dichas preguntas fueron creadas en base a las categorías apriorísticas definidas.

Dichos instrumentos fueron analizados por profesionales en el área de investigación educativa, mediante validación de contenido adecuado al objeto de estudio. Según Pérez (2007), para alcanzar dicha validez se debe acudir a ciertos sujetos, jueces o expertos que comprueben la representatividad suficiente de los ítems propuestos para lograr obtener respuestas concretas y que apunten específicamente a la comprensión del objeto de estudio.

### **4.3 Análisis de contenido**

Según Pérez (2007), el análisis de datos en la investigación cualitativa se basa en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información recaudada, con el propósito de lograr comprender la realidad del objeto de estudio de la manera más completa posible.

Una vez que se logró reunir toda la información pertinente y necesaria en relación al objeto de estudio, comenzó un proceso determinado por una serie de pasos que se describirán a continuación.

De acuerdo a Miles y Huberman (1994) (citado en Gil, García y Rodríguez, 1996), las tareas y actividades que se utilizaron, en el análisis fueron:

Reducción de datos: es la “selección de la información para hacerla abarcable y manejable”. (p.205). Separación de unidades, identificación y clasificación de unidades, síntesis y agrupamiento.

Para fines de la investigación las categorías apriorísticas que se establecieron previo a la recogida de información son: a) Habilidades (Lectoescritura y Matemáticas), b) Evaluación (Monitoreo de Aprendizaje), c) Apoyo en Aula (Estrategias de aprendizaje, Intervención Psicopedagógica), d) Trabajo Colaborativo y e.) Trabajo con la Familia (Comunicación Fluida y Recíproca e Incorporación a la Familia).

Disposición y transformación de datos que consiste en:

un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación. (p.212)

Luego de haber identificado las categorías y unidades de análisis pertinentes a la investigación la información se ordenó de acuerdo al tipo de fuente que fue entrevistada y se tomó en consideración aquella precisa y pertinente para ser analizada posteriormente, excluyendo aquella que no fue considerada relevante para los fines de esta investigación.

Obtención y verificación de conclusiones:

En esta etapa es donde generalmente se encuentran los resultados, productos de la investigación y la interpretación para de esta manera poder explicar, comprender y conocer la realidad educativa.

Verificación de conclusiones:

Se refiere a corroborar que los resultados obtenidos mediante la información recabada corresponden a los significados, interpretaciones, que los participantes atribuyen a la realidad.

En esta etapa de obtención de resultados y hallazgos, se realizó un proceso de cruzamiento de información entre las tres fuentes que fueron parte de las entrevistas.

### **4.4 Análisis de resultados y discusión**

De acuerdo con el objetivo de investigación y lo revelado según la experiencia de los docentes participantes en la investigación, se constató que existe una incipiente aplicación de acciones previas, que se deben llevar a cabo para la totalidad de estudiantes de un curso, independiente si estos presentan alguna necesidad educativa. Estas medidas pedagógicas, no se ha logrado aplicar a

cabalidad. Lo cual tiene mucha importancia, ya que como lo demuestran modelos exitosos de respuesta a la intervención el realizar una intervención anticipada, donde se entregan respuestas de apoyo a estudiantes que se encuentren en riesgo disminuye las posibilidades de un fracaso escolar. Un estudio de la universidad de Texas (2010) señala que en las escuelas que aplican el RTI los profesores brindan una atención oportuna a los estudiantes que dan señales de alguna dificultad y no esperan que se vaya desarrollando una dificultad mayor.

En relación a la premisa número uno, se logró afirmar que los profesores de educación general básica muestran bajo dominio del rol que ellos deben cumplir en el proceso inicial de una evaluación psicopedagógica. Para Hernández y Hernández (2012), los profesores son los actores indispensables en el proceso de detección temprana de las DEA, puesto que son quienes detectan a los estudiantes que se desfasan del ritmo de aprendizaje respecto al curso o nivel donde se encuentran, o que pudiesen presentar dificultades a la hora de aprender.

En relación a la segunda premisa, se puede decir que las Profesoras de Educación Diferencial, tienen conocimiento parcial sobre la implementación del Decreto 170/09, pero esto, no es suficiente en cuanto a las medidas y acciones que se deben aplicar antes de la detección de DEA.

En relación a la última premisa, se corroboró que los padres y apoderados no cuentan con la información necesaria, sobre las NEE que presentan sus hijos y tampoco se refleja un manejo de acciones y medidas pedagógicas previas que ellos mismo pueden implementar en el hogar, que deben ser orientadas por los docentes del establecimiento educacional al que pertenecen. Según Domínguez (2010), se ha demostrado que, al no existir esta cooperación entre familia y escuela, el niño podrá desarrollar muchos problemas, en cambio si la participación es efectiva el estudiante evolucionará satisfactoriamente.

Luego de realizar el análisis de las tres fuentes consultadas, se devela que los docentes no realizan un trabajo orientado a la priorización de las habilidades, aunque dentro de su relato las mencionan, pero no especifican medidas concretas para el trabajo con sus estudiantes en torno a ello. En cuanto a la importancia de la habilidad lectora, la OCDE (2011) señala que es una estrategia que se va construyendo y desarrollando a lo largo de la vida, y que es el instrumento básico para la producción de futuros aprendizajes.

Con respecto a la evaluación de aprendizajes, la investigación reveló que no existe tal proceso de evaluación realizado de manera continua y sistemática y para la mayoría de los docentes evaluar en el proceso inicial de la evaluación psicopedagógica, consiste de acuerdo a su experiencia, hacerlo sólo al inicio del año escolar y usando principalmente la técnica de observación del rendimiento y comportamiento de sus estudiantes. Esto se relaciona con los resultados del estudio realizado por la Marfán (2013) que demuestra que en los pasos que realizan los profesores regulares y diferenciales en el diagnóstico, se encuentra la observación en el aula sobre el actuar de los estudiantes y sus aprendizajes, para una posterior derivación. Además, luego de la evaluación inicial, no efectúan evaluaciones de proceso que monitoreen el logro de aprendizaje que sirvan de retroalimentación del propio quehacer docente, para comprobar si las medidas que aplicadas eran las adecuadas para las necesidades de sus estudiantes. Esto es necesario que se realice, ya que para la Junta Educativa del Estado de Illinois (2009) es indispensable favorecer el aprendizaje de estudiantes con posibles DEA mediante el monitoreo constante del efecto que

ha tenido la implementación de estrategias diversificadas, ya que de esta manera se pueden observar los avances, progresos y respuesta a la intervención realizada.

Refiriéndonos ahora a la categoría de Apoyo en el Aula según el análisis de lo relatado por los docentes se concluye que los profesores tienen una incipiente intención de proporcionar el apoyo individual a cada uno de los estudiantes, sin embargo, a pesar de estar conscientes de lo importante que es brindar respuestas de apoyo personalizada a cada niño, no revelaron acciones concretas que respalden la importancia que les otorgan en su quehacer pedagógico. Según el MINEDUC (2011) los docentes insertos en el aula, ya sea el docente a cargo o el especialista, deben brindar apoyo a todos sus estudiantes, sobre todo en una escuela inclusiva. Para abordar el tema de Apoyo en Aula, se debe tomar en cuenta la aplicación de estrategias de aprendizaje durante el quehacer educativo, éstas se refieren a “actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte de los estudiantes” (Parra, 2003, p.9). Esto no se reflejó en las respuestas entregadas por los docentes, debido a que a pesar de estar conscientes de la importancia que tiene ofrecer un aprendizaje diversificado, no demostraron en su quehacer diario acciones y medidas concretas que evidencien la importancia que dicen tener. Esto puede surgir según Reinoso (Citado en UNICEF, 2001), debido a que los profesores se están cuestionando constantemente sobre el qué y cómo trabajar con sus estudiantes, mostrando disponibilidad para trabajar, pero sin contar con la formación adecuada que responda a sus interrogantes.

Otro aspecto importante dentro del apoyo en aula es la intervención psicopedagógica que, articulándose con lo anterior, tampoco se lleva a cabo, debido a que los profesores de educación general básica, luego de observar y de realizar una detección, derivaban de manera inmediata al docente especialista. Esto debido a que según el MINEDUC (2004) los profesores no cuentan con directrices claras sobre cómo atender a la diversidad de los estudiantes, para dar respuesta a la condición personal que posea cada uno de ellos.

En relación al trabajo colaborativo, los profesores revelaron que ellos sí lo realizan con otros docentes y con el equipo multidisciplinario, pero no se evidenció en su relato las acciones concretas en torno al trabajo en conjunto, dirigida a la entrega de apoyo a estudiantes con NEE tal y como lo estipula el MINEDUC (2013) que lo considera como una metodología, la cual se ejecuta cuando se desarrollan destrezas en conjunto para aprender y solucionar problemas y acciones educativas. Igualmente, y en base a la experiencia de los docentes entrevistados el trabajo que se realiza con otros docentes se centra en un proceso de comunicación, donde se entregan lineamiento y sugerencias, pero no se centra en la planificación ni trabajo concreto orientado a la consecución del logro de objetivos para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, y en torno al trabajo con la familia, se logró evidenciar que existe un proceso de comunicación entre los profesores y esta, sin embargo, no es un proceso totalmente riguroso ni centrado en explicar, por parte del profesor a los padres, de manera más profunda o detallada, sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para la UNICEF (2002) “uno de los elementos más básicos de la relación familia-escuela es la transmisión de información recíproca...”, que si

bien ocurre entre ambos actores no se logra una comunicación tan eficaz y rigurosa como debiese ser.

## **5. Conclusión**

El estudio permitió conocer cuáles eran las medidas pedagógicas previas a un diagnóstico de DEA, implementadas por los docentes de establecimientos de educación regular con PIE, de acuerdo a su propia experiencia y a su vez, conocer las vivencias de los apoderados en relación al proceso inicial de evaluación psicopedagógica integral.

Al comprender el trabajo que realizan los docentes, queda en evidencia que no se están llevando a cabo de manera efectiva las medidas y acciones pedagógicas en el proceso de detección y derivación de NEE, específicamente en las DEA. Es por esto, que los establecimientos educativos con PIE no están haciendo efectivo el cumplimiento de la normativa vigente en relación a la Educación Especial y no se está considerando uno de los aspectos más relevantes a la hora de hacer un diagnóstico de DEA. Existe una incipiente intención de ejecutarlas, pero la falta de conocimiento por parte de los docentes sobre las medidas concretas no permite aplicarlas efectivamente, y por lo tanto, los diagnósticos siguen siendo poco certeros. Por esto, es importante preguntarse si uno de los factores involucrados en la falta de quehacer docente en torno a la implementación de las medidas pedagógicas previas a un diagnóstico de DEA, es debido a la falta de conocimiento y desarrollo profesional en torno al decreto y la normativa que regula la Educación Especial, poniendo mayor énfasis a aquellas regulaciones que son importantes y necesarias a la hora de detectar y diagnosticar una NEE, porque este es el punto de partida de toda entrega de respuesta educativa a los estudiantes y de ello depende que lo que se les está entregando sea lo adecuado a lo que el estudiante realmente requiere.

Debido a lo anterior y en relación a los hallazgos encontrados, es importante continuar realizando capacitaciones, cursos y jornadas de reflexión docente en torno a la educación para la diversidad, involucrando a todos los profesores de un establecimiento escolar y en especial a aquellos profesores de educación diferencial especialistas en diagnóstico de DEA, porque son los únicos profesionales aptos para realizar dicho diagnóstico, por lo tanto, es imprescindible que conozcan en profundidad el proceso previo a una evaluación psicopedagógica integral.

En torno a la información entregada por los apoderados no se pudo obtener un conocimiento más profundo del trabajo que se lleva a cabo entre docentes y familia, en el proceso inicial de evaluación psicopedagógica.

Ahora bien, los estudios posteriores a esta investigación podrían estar dirigidos a esclarecer por qué no se realizan las medidas y acciones previas que establece el Decreto 170/09, para el diagnóstico de las DEA. Estos estudios podrían estar orientados a establecer factores que involucren directamente el quehacer docente con las medidas pedagógicas implementadas dentro del proceso inicial de evaluación psicopedagógica. Cabe destacar que, si se logra levantar información relevante a partir de la investigación sugerida, incluyendo los resultados de la presente investigación, será posible lograr una mejora sustancial en la calidad de futuros diagnósticos de las DEA y así entregar una respuesta educativa adecuada y orientada a la superación de esta NEE.



## 6. Bibliografía

- Araneda, A., Parada, V. y Vásquez, A. (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía*. Chile: Universidad Católica De La Santísima concepción.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Bermeosolo, J. (2007). Dificultades específicas del aprendizaje: Una revisión conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(1), 67-84. Recuperado de [http://www.escriosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol4num2/vol4num2\\_7.html](http://www.escriosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol4num2/vol4num2_7.html)
- Bisquerra, R., Dorio, I., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J. ... Vilà, R. (4º Ed.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (2007). *La evaluación Psicopedagógica*. España: Editorial Graó.
- Bravo, L. (2008). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Chile: Universitaria.
- Burgwal, C. y Cuellar, J. (1999). *Planificación estratégica y operativa: aplicación a gobiernos locales*. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=c4OQQWycJosC&pg=PA74&dq=entrevista+semiestructurada&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwie1bjcmufNAhWIW5AKHYViDXyQ6AEIMTAE#v=onepage&q&f=false>
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de la investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista nacional de administración*. 1(2), 31-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3693387.pdf>
- Corbetta, P. (2007). La entrevista Cualitativa. *Metodología y técnicas de investigación social*. (344-373) España: Mc Graw. Recuperado de [http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/t.3\\_corbetta\\_metodologia\\_y\\_tecnicas\\_3ra\\_parte\\_cap.10.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/t.3_corbetta_metodologia_y_tecnicas_3ra_parte_cap.10.pdf)
- Córdoba, M. (2010). El diagnóstico debe ser siempre un objetivo. *Revista innovación y experiencias educativas*. (26). recuperado de: [http://www.csi.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_26/MANUELA\\_CORDOBA\\_URBANO\\_01.pdf](http://www.csi.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/MANUELA_CORDOBA_URBANO_01.pdf)
- Domínguez, S. (2010). La educación cosa de dos: La escuela y la familia. *Tema para la educación*. (8) estudiantes con necesidades educativas, 1–280.
- García, J. (1998). *La comunicación interna*. Recuperado de [https://books.google.cl/books?id=KilceG\\_59dMC&printsec=frontcover&dq=la+comunicacion+interna&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwimr7GjrPHNAhUMjJAKHUHIABcQ6AEINDAA#v=onepage&q=la%20comunicacion%20interna&f=false](https://books.google.cl/books?id=KilceG_59dMC&printsec=frontcover&dq=la+comunicacion+interna&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwimr7GjrPHNAhUMjJAKHUHIABcQ6AEINDAA#v=onepage&q=la%20comunicacion%20interna&f=false).
- Gil, J., García, E. y Rodríguez, G. (1996). Aspectos básicos sobre el análisis de datos de investigación. En *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Algibe.
- Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5, (2014).EE.UU: Asociación americana de psiquiatría. Recuperado de <http://www.adaptacionescurriculares.com/Teoria%208%20DSMV.pdf>

- Hamill, D.D., Leigh, J.E., McNutt, G., y Larsen, S.C., (1987). A new definition of learning disabilities. 20(2), 109-13
- Hernández, E., y Hernández, M. (2012). Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en el contexto normativo de la Comunidad Autónoma de Canarias: detección, evaluación e intervención. *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/mauxiliado.ra.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Jiménez, J. (2010) Sección especial: Modelo de Respuesta a la intervención (Rtl) y dificultades de aprendizaje. *Psicothema*: 22(4), 932-934. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3822.pdf>
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artilles, C., & Alfonso, M. (2010). Implemetation of Response to Intervention (Rtl) Model in Spain: an example of collaboration between canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22(4), 935-942. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3320129>
- Junta educativa del estado de Illinois. (2009). Respuesta a la intervención. Extraído de [http://www.isbe.net/spec-ed/pdfs/parent\\_guide/ch2-rti\\_sp.pdf](http://www.isbe.net/spec-ed/pdfs/parent_guide/ch2-rti_sp.pdf)
- Lavigne, R. y Romero, J. (2004). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. Consejería de educación. [Versión Adobe Digital]. Recuperado de [http://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_I.pdf](http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf)
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., y Ferreira, I. (2013). Informe Final de Estudio:
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Scielo Brazil*. 17 (3), 613-619. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300006)
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Decreto 170. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2013). Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación de Chile, (2009). Ley general de educación 20.370 Santiago, Chile
- Ministerio de educación y cultura de España, (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo, Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacionmecd/mc/redieeurydice/estudiosinformes/redie/estudios-redie.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). PISA: Comprensión lectora, I. Marco y análisis de los ítems. Recuperado de [http://www.iseiivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura\\_PISA\\_2009completo.pdf](http://www.iseiivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA_2009completo.pdf)
- Ortiz, M. (2009). *Manual de dificultades de aprendizaje*. España: Pirámide.
- Parra, D. (2003). Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje. [Versión Adobe Digital]. Recuperado de <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>

- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Quijano Martínez, M., & Aponte Henao, M., & Suarez García, D., & Cuervo Cuesta, M. (2013). Caracterización neuropsicológica en niños con diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje en Cali, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 30 (1), 67-90.
- Romero, J. F., y Lavigne, R. (2004). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. (J. de Andalucía, C. de Educación, D. G. de P. Y, & S. Educativa, Eds.). Andalucía, España.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- UNICEF (2001) Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular, Ciclo de debates: Desafíos de la política educacional. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.docInclusion\\_Unicef.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.docInclusion_Unicef.pdf)
- Universidad de Texas (2010). Respuesta a la intervención (RTI): Ideas claras para padres. Recuperado de [http://resources.buildingrti.utexas.org/PDF/SPANISH Parent Booklet cv.pdf](http://resources.buildingrti.utexas.org/PDF/SPANISH_Parent_Booklet_cv.pdf)
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research-Design and Methods, Applied Social Research Methods* (Vol. 5, 2nded.), Newbury Park, CA, Sage

---

**Sobre la autora:**

**Dra. Maite Otondo Briceño,**

académico asistente del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículum Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magíster en Gestión Universidad del Desarrollo, Doctoranda en Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla España.

**Yenifer Basauren Cuevas**

Estudiante tesista de pregrado  
Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, CHILE

**Constanza Fica Peña**

Estudiante tesista de pregrado  
Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, CHILE

**Margarita Salazar Arias**

Estudiante tesista de pregrado  
Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, CHILE

**Marlene Zurita Oviedo**

Estudiante tesista de pregrado

Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, CHILE