

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**



**UCSC**

**EXPERIENCIA RESPECTO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN  
PROFESORES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL MENCIÓN TRASTORNOS  
DE APRENDIZAJE EGRESADOS DE UNA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

**POR**

**MARÍA J. ARÉVALO G.  
AMELIA REBOLLEDO V.  
CONSTANZA TORRES M.  
NATALIA VERGARA S.**

**MEMORIA PRESENTADA A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE  
LICENCIADA**

**PROFESOR GUÍA: SRA. MAITE OTONDO B.**

**COMISIÓN INFORMATE: DR. MARCELA BIZAMA M.  
DR. CHRISTIAN PEAKE M.**

**CONCEPCIÓN, CHILE  
SEPTIEMBRE, 2017**

Quiero agradecer a Dios por su fidelidad, respaldo y ayuda en todo este proceso formativo, en especial por poner personas claves en mi vida para poder cumplir mis sueños y concretar mi pasión por educar.

Gracias familia, profesora Maite Otondo, amigos y personas que me aman por apoyarme incondicionalmente.

María José Arévalo Gatica.

Agradezco en primer lugar a Dios por poner en mi corazón el amor y la pasión por esta hermosa carrera y por darme las herramientas necesarias para avanzar en el camino que dibujó en mi corazón.

A mis padres, quienes me inspiraron y alentaron día a día a luchar para alcanzar la meta, gracias por siempre impulsarme, por no cortar mis alas y creer siempre en mí, sin ustedes no lo hubiese logrado.

A la Profesora Maite Otondo, a quien considero como un ángel que Dios puso en mi camino, gracias por creer en mí y brindarme su cariño

A mis hermanas, sobrinos, pololo, hermanos de Reino de Luz, amigos y amigas, a cada persona que durante estos nueve semestres han formado parte de este proceso, gracias por el apoyo permanente, los amo eternamente. No lo logré sola, lo logré junto a ustedes.

Porque todo, absolutamente todo en el cielo y en la tierra, visible e invisible... Todo comenzó en él y para los propósitos de él. Colosenses 1:16 (PAR)

Amelia Rebolledo Valenzuela

Quiero dedicar este gran logro en primer lugar a Dios y a la Santísima Virgen por brindarme la fortaleza de permanecer hasta el final. Sin su intervención divina jamás  
habría logrado llegar donde estoy.

A mis padres, ambos por igual, ya que han permanecido a mi lado, han soportado mis llantos y vivieron conmigo todos aquellos momentos difíciles durante estos años. Me han brindado su apoyo incondicional y eran un abrazo protector cuando más lo necesité. No sé que hubiese hecho sin ustedes, que me dieron fuerzas cuando más me derrumbé y quise renunciar a mi sueño de toda la vida, de ser profesora.

Mi hermana, y personas que llegaron a mi vida durante todos los años de formación; las que llegaron para hacerme pasar malos momentos (que me hicieron crecer), y quienes han sido una luz para mí.

Finalmente, quiero dedicarme esto, puesto que fueron cuatro años y medio de sudor y lágrimas, en que me esforcé mucho más de lo que podía dar y batallé contra mi propio infierno para salir con buenas notas y enorgullecer a mi familia de mis logros. Si bien era doloroso, este se esfumaba al ver el rostro feliz de mis padres y cómo estos presumían de su hija mayor. ¡Lo logré!

Constanza (Coni) Torres Molina

A mi familia, que desde el primer momento han creído en mí. Cada logro lo disfrutan y celebran conmigo como si fueran suyos, porque son suyos. Gracias mamá, papá, hermanos y abuelos por caminar conmigo y apoyarme en los momentos más difíciles.

Creí que no lo lograría.

A mis profesores. En especial aquellos que fueron importantes en mi vida para tomar la decisión de ser docente. Son un gran referente para mí y trabajaré duro para que mis futuros alumnos, me vean como ejemplo y sean mejor que yo. Han sembrado la vocación en mí y educaré con amor, como ustedes lo hicieron conmigo.

“Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres una jornada. Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida”. Lao-tsé.

Natalia Vergara Salgado

## **AGRADECIMIENTOS**

Como grupo, queremos agradecer principalmente a Dios por habernos permitido llegar a donde estamos y terminar una importante etapa en nuestras vidas, la cual es nuestra formación Universitaria.

Nuestras familias que han sido un foco principal para enfrentar este proceso académico.

En especial agradecemos a nuestra profesora guía, Maite Otondo por su constante apoyo y preocupación a nivel académico como personal, sin ella no sería posible terminar este seminario de manera óptima.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO I PROBLEMATIZACIÓN</b> .....	<b>4</b>
1.1 Formulación del problema.....	5
1.2 Preguntas de investigación .....	8
1.3 Objetivos de investigación .....	9
1.4 Justificación del problema.....	10
1.5 Premisas.....	13
1.6 Validez .....	14
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
2.1 Paradigmas de la educación especial.....	16
2.1.1 Paradigma clínico.....	16
2.1.2 Paradigma inclusivo .....	17
2.2 Evaluación Psicopedagógica.....	19
2.2.1 Conceptualización Evaluación Psicopedagógica Multidimensional.....	19
2.2.2 Evaluación Psicopedagógica Curricular.....	20
2.3 En relación a la finalidad de la Evaluación Psicopedagógica.....	22
2.3.1 Evaluación Psicopedagógica Orientada en el Déficit .....	24
2.3.2 Evaluación Psicopedagógica Orientada en las ayudas .....	25
2.4 Formas de Evaluar Psicopedagógicamente .....	28
2.4.1. Evaluación Psicopedagógica Dinámica o Potencial del Aprendizaje .....	28
2.4.2 Evaluación Psicopedagógica Conductual .....	30
2.5 Rol del Profesor de Educación Diferencial en el proceso de Evaluación Psicopedagógica.....	31
2.5.1 Rol Activo del Profesor de Educación Diferencial .....	33
2.5.2 Rol en Corresponsabilidad del Profesor de Educación Diferencial .....	34
2.5.3 Rol pasivo del Profesor de Educación Diferencial .....	36
2.6 Barreras y Facilitadores en el proceso de Evaluación Psicopedagógica.....	37

2.7 Factores Relacionados al Diagnóstico .....	38
2.7.1 Factores Familiares .....	39
2.7.2 Factores Emocionales .....	41
2.8 Detección temprana de los Trastornos de Aprendizaje.....	42
2.8.1 Proceso de detección de los Trastornos de Aprendizaje, una mirada internacional.....	44
2.8.2 Proceso de detección de los Trastornos de Aprendizaje en Chile .....	46
2.9 Diagnóstico de los Trastornos de Aprendizaje .....	50
<b>CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>55</b>
3.1 Enfoque de Investigación .....	56
3.2 Tipo de Estudio .....	56
3.3 Informantes Claves .....	58
3.4 Instrumentos de recogida de Información .....	59
3.4.1 Entrevista Semi Estructurada .....	59
3.5 Técnicas para el análisis de la información.....	60
3.6 Plan de Análisis de datos .....	63
<b>CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>66</b>
4. Análisis de Datos .....	67
4.1 Concepto de Evaluación Psicopedagógica .....	67
4.2 Formas de Evaluar Psicopedagógicamente .....	69
4.3 Diferencias en las formas de Evaluar Psicopedagógicamente .....	71
4.4 Valor Otorgado a la Evaluación Psicopedagógica .....	73
4.5 Finalidad de la Evaluación Psicopedagógica .....	74
4.6 Rol del Profesor Diferencial en el proceso de Evaluación Psicopedagógica .....	76
4.7 Experiencia con otros profesionales .....	78
4.8 Barreras del proceso de Evaluación Psicopedagógica .....	80
4.9 Facilitadores del proceso de Evaluación Psicopedagógica .....	81

4.10	Importancia que le atribuye a la Familia .....	83
4.11	Nivel de Respuesta de la Familia .....	84
4.12	Importancia de la detección temprana .....	86
4.13	Momentos oportunos para realizar la Evaluación Psicopedagógica .....	88
4.14	Instrumentos pertinentes para la Evaluación y detección de los Trastornos de Aprendizaje .....	90
4.15	Apreciación sobre los instrumentos utilizados, evalúan los Trastornos de Aprendizaje .....	92
4.16	Formación Inicial Docente y su contribución al proceso de Evaluación Psicopedagógica .....	94
4.17	Paradigma de Educación Especial .....	95
4.18	Como vive el cambio de paradigma .....	96
4.19	Qué significa ser Profesor Diferencial.....	98
<b>CAPÍTULO V TEORIZACIÓN .....</b>		<b>101</b>
5.1	Conclusiones .....	102
5.2	Proyecciones y Limitaciones .....	106
<b>ANEXOS .....</b>		<b>108</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>119</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla III N°1 Ejemplo de guion temático de la entrevista (extracto) .....	61
Tabla 0.I Extracto de cuadro de evidencia de categorías y subcategorías .....	109
Tabla 0.II Matriz de Triangulación (extracto).....	111
Tabla 0.III Matriz de siglas y frecuencias de temas de investigación (extracto) .....	113
Tabla III N°1 Ejemplo de guion temático de la entrevista.....	114

## **RESUMEN**

El presente trabajo que corresponde al seminario de investigación tiene por objetivo conocer la experiencia en evaluación psicopedagógica que tienen los profesores egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Esta investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, donde se aplicó una entrevista semiestructurada a siete profesoras de educación diferencial egresadas de una universidad de la región que se comprometieron a colaborar con la investigación.

Finalmente, a través de la triangulación y posterior análisis de datos, los resultados muestran que, si bien las profesoras por medio de la entrevista expresaron tender a tener un paradigma más inclusivo, a través de la descripción de sus prácticas se develó que tienen todavía una noción más integracionista.

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente en Chile, no existen investigaciones en relación con la experiencia en evaluación psicopedagógica de profesores de educación especial, lo cual genera bastantes dudas respecto a cómo se está realizando este proceso en el país.

En esta investigación, se busca conocer y develar cómo se está realizando la evaluación psicopedagógica, tanto de profesores que trabajan en establecimientos municipales, como particulares subvencionados egresados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (en adelante UCSC), con el fin de averiguar si se están cumpliendo las normativas actuales chilenas.

La investigación está orientada bajo un enfoque cualitativo, y tiene por objetivo principal conocer el significado y la experiencia respecto a la evaluación psicopedagógica que presentan profesoras de Educación Diferencial mención Trastornos del Aprendizaje egresadas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Los objetivos se recabaron a través de la metodología “estudio de caso múltiple”, por medio de la utilización de entrevistas semi-estructuradas.

El trabajo aquí presentado comienza en el primer capítulo con el planteamiento del problema, seguido de los objetivos, tanto generales como específicos. Luego en el capítulo dos se presenta el marco referencial, y en un tercer capítulo el marco metodológico en donde se exponen las formas bajo las cuales se trabajó la investigación. Finalmente se

exponen los resultados de la investigación por medio del análisis de datos y teorización de estos, en los capítulos cuatro y cinco.

**CAPÍTULO I**  
**PROBLEMATIZACIÓN**

## **1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

En Chile, aparentemente la educación especial presenta algunas complejidades en relación a la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales derivadas de dificultades de aprendizaje, debido a la coexistencia de diferentes posturas y enfoques conceptuales respecto de cómo abordar la evaluación psicopedagógica.

Según Colomer, Masot y Navarro (2001) citado en Bonals y Sánchez-Cano (2007) se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso compartido entre la recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza aprendizaje, considerando las características propias del contexto escolar y familiar, para tomar decisiones y promover cambios que hagan posible mejorar una situación específica.

Según Coma y Álvarez (2005) citado en Bonals y Sánchez-Cano (2007) la evaluación psicopedagógica es de carácter dinámica, continua y preventiva; en la escuela está compartida por diferentes profesionales. Tiene la finalidad de favorecer la toma de decisiones consensuadas a partir del seguimiento de elementos que interactúen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es decir, la evaluación psicopedagógica debería ser compartida entre los profesionales involucrados en ella.

Lo relevante de lo planteado anteriormente es el proceso dinámico de la evaluación psicopedagógica, así como también que se constituye en una herramienta para tomar decisiones. Esto mismo lo señala explícitamente el Decreto Supremo N° 170 (2009) (en adelante DS N°170/09) que determina que la evaluación psicopedagógica debería realizarse bajo un carácter integral e interdisciplinario, considerar el ámbito educativo y los antecedentes entregados por los profesores, la familia del estudiante o quienes estén a su cargo.

Desde la mirada de Comes, Díaz, Luque y Moliner (2008) se entiende como evaluación psicopedagógica al proceso de recogida, análisis y valoración de información relevante sobre procesos que intervienen en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes.

“La evaluación psicopedagógica se trata de un proceso amplio, que tendría que ser compartido, y que, bajo nuestro punto de vista, debería incluir diferentes aportaciones profesionales” (Bonals y Sánchez-Cano, 2007, p. 45).

Por otro lado, el Decreto N°83 (2015) (D N°83/15 en adelante) señala que la evaluación diagnóstica e individual es un proceso de recogida y análisis de información relevante de las distintas dimensiones del aprendizaje, como también de los factores relacionados con el contexto educativo y familiar del estudiante.

A fin de ir delimitando la existencia de un vacío de conocimientos, en función de los antecedentes anteriormente expuestos se puede afirmar que:

Aunque se ha estudiado la evaluación psicopedagógica en el contexto del ejercicio profesional de los profesores de educación diferencial, no se ha indagado suficientemente cómo es la experiencia de los profesores egresados de la UCSC, en materia de evaluación psicopedagógica.

Además, conforme a la política pública, se vuelve relevante conocer qué experiencia tienen los profesores y cómo lo implementan.

Finalmente, se requiere de investigación sobre la experiencia que tienen los profesores sobre evaluación psicopedagógica orientada a analizar las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan este proceso.

## **1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

### **Pregunta general**

¿Cuál es la experiencia sobre la evaluación psicopedagógica que desarrollan profesores de Educación Diferencial mención Trastornos del Aprendizaje (en adelante T?A) que trabajan en colegios particulares subvencionados y municipales de la comuna Concepción egresados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (en adelante UCSC)?

### **Preguntas específicas**

¿Cuál es el significado que le otorgan a la evaluación psicopedagógica los profesores mención T.A que trabajan en colegios particulares subvencionados y municipales de la comuna de Concepción y alrededores, egresados de la UCSC?

¿Cuáles son los facilitadores o limitantes del proceso de evaluación psicopedagógica?

## **1.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **1.3.1 Objetivos de investigación general**

Comprender cuál es la experiencia respecto de la evaluación psicopedagógica que desarrollan profesores de Pedagogía en Educación Diferencial mención T.A egresados de la UCSC.

### **1.3.2 Objetivos específicos:**

1. Conocer cómo significan la evaluación psicopedagógica los profesores egresados de la UCSC mención T.A mediante el análisis de sus experiencias personales.
2. Describir la importancia que le atribuyen a la evaluación psicopedagógica los profesores mención T.A
3. Explorar lo que dificulta o facilita el proceso de evaluación psicopedagógica según los profesores mención T.A
4. Identificar cuáles son los instrumentos que utilizan a la hora de evaluar psicopedagógicamente los profesores mención T.A
5. Contrastar las experiencias de evaluación psicopedagógica de profesores mención T.A con la normativa vigente de Educación Especial.

## **1.4 JUSTIFICACIÓN**

El motivo que justifica esta investigación es la importancia de conocer como los profesores de Educación Diferencial mención trastornos del aprendizaje egresados de la UCSC que trabajan tanto en colegios de dependencia municipal y particular subvencionado, están llevando a cabo el proceso de evaluación psicopedagógica, con el fin de contrastar sus prácticas con la formación inicial y la normativa nacional vigente.

Esto nos otorga una amplia mirada, que nos permite dimensionar si las prácticas se están llevando de forma adecuada, es decir, se está aplicando una evaluación psicopedagógica, la cual según el DS N°170/09 es de carácter integral e interdisciplinaria, considerando el ámbito educativo y los antecedentes entregados por los profesores, familia del estudiante o quiénes estén a su cargo.

“La evaluación integral, debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implica: el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento, la transformación sociocultural desde el liderazgo y, la innovación educativa” (Iafrancesco, 2004, pp. 17-18).

Es por esto que, la evaluación integral debe comprender al estudiante en su totalidad, tomando en cuenta todos los aspectos que pudiesen influir en él.

La relevancia recae, en que se cuenta con material investigativo, el cual devela que el proceso de evaluación psicopedagógica no se está llevando a cabo de forma idónea

Marfán (2013), expone que las tendencias de trabajo de los Programas de Integración Escolar (en adelante, PIE) estarían mucho más alineadas con la integración, aunque algunas orientaciones apuntan más a tendencias inclusivas, es decir, se presentan todavía modelos de evaluación que no contemplan la integralidad y multidimensional de los estudiantes.

Un ejemplo de esto se puede evidenciar en la investigación de Cid, Faure, Muñoz, Núñez y Roa (2015) en donde se exhibe que para realizar el proceso de evaluación psicopedagógica y conseguir información del ámbito escolar los profesionales utilizan principalmente la batería psicopedagógica EVALÚA y la evaluación psicopedagógica y curricular del Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC). Este comportamiento tiende a darse mucho en la práctica, pero, sin embargo, esto no devela una conducta integral e interdisciplinaria.

En lineamiento a lo ya mencionado, podemos destacar los hallazgos de Otondo y Muñoz (2017), que develan en primer lugar que los profesores de Educación Diferencial tienen conocimiento parcial sobre la implementación del DS N°170 y que la que no se realiza una evaluación diagnóstica de manera continua y sistemática y para la mayoría de las docentes evaluar en el proceso inicial de evaluación psicopedagógica, consiste de acuerdo a su experiencia, a hacerlo solo al inicio del año escolar y usando principalmente la técnica de observación del rendimiento y comportamiento de sus estudiantes.

Para finalizar, Basauren, Fica, Salazar y Zurita (2016), indican que las normativas tanto nacionales como internacionales, entregan directrices para llevar a cabo una detección

oportuna y pertinente de DEA, aplicando previamente medidas pedagógicas, para finalmente establecer un diagnóstico certero. Por lo tanto, es relevante advertir si en nuestro país se está llevando a cabo o se toman en cuenta las acciones establecidas en la normativa nacional para poder comprender mediante la experiencia del profesorado y padres como se efectúa el proceso de diagnóstico de las DEA.

Es por ello, que se decide realizar esta investigación, con el fin de conocer la experiencia y el significado que le otorgan los profesores de educación diferencial a la evaluación psicopedagógica.

## **1.4 PREMISAS**

Es probable que las profesoras de Educación Diferencial expongan la valoración que le otorgan a la evaluación psicopedagógica en base a las prácticas exigidas por la normativa y sus experiencias en contextos cercanos, describiendo las acciones que hacen factible este proceso, la selección de técnicas para recabar información relevante, entre otros.

A la vez, puede ser que las docentes describan como ejecutan el proceso de evaluación psicopedagógica destacando los elementos que son favorables para la ejecución de la misma, como las dificultades o aspectos negativos que deben tratar de suplir.

Creemos también que las profesoras pueden estar utilizando solamente un instrumento a la hora de evaluar psicopedagógicamente.

## **1.5 VALIDEZ**

En el proceso de interpretación y análisis de los resultados de la investigación se debió cumplir con criterios, que pudieran verificar la veracidad y calidad del estudio realizado, es decir, ver su criterio de Validez.

Según Mora (2004) la validez busca dar cuenta de los procedimientos efectuados para lograr el objetivo de investigación. En definitiva, como y bajo que procedimientos podemos llegar a establecer la objetivación o esas verdades provisionales.

Bracker (2002) presenta cuatro criterios de validez: credibilidad, transferencia, consistencia, confiabilidad. Para los fines de esta investigación se utilizó la credibilidad (validez interna), esta busca aumentar la probabilidad de que los datos sean hallados creíbles, mediante la observación persistente, triangulación y contraste de resultados con las “fuentes” y la consistencia (replicabilidad), mediante la triangulación, división en dos las fuentes de información y un auditor externo. En esta investigación dividimos las fuentes de información en base a la precedencia laboral de los docentes, ya sea municipal o particular subvencionado según corresponda, con la finalidad de significar sus experiencias.

Por otro lado Maxwell (1992) presenta cinco tipos de validez relacionados con la forma de comprensión de la investigación cualitativa: Validez descriptiva, interpretativa, teórica, generalización y evaluativa se utilizó la validez interpretativa ya que el investigador trata de comprender el significado que las personas tienen sobre el objeto de estudio.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## **2. MARCO TEÓRICO**

En este apartado se revisarán los principales conceptos e investigaciones nacionales e internacionales relacionados con el proceso de evaluación psicopedagógica.

### **2.1 Paradigmas de la Educación Especial.**

#### **2.1.1 Paradigma Clínico.**

Según Urrea (2011), citado en Ocampo (2016) la importancia de los paradigmas se da porque representan el punto de partida que efectúa la comunidad científica para problematizar, comprender e interpretar determinados fenómenos que son cruzados y determinados por las posiciones y sentidos subjetivos. Es decir, los paradigmas determinan la perspectiva de análisis frente a determinadas situaciones.

En otras palabras, Sinisi (2010) señala que un paradigma es como una lente creada por la cultura que nos permite ver las cosas según un sistema de valores que se sustenta en las creencias de una sociedad determinada. Es por esto que es relevante entender desde que paradigma se posicionan los profesores mención T.A al momento de realizar el proceso de evaluación psicopedagógica.

Costa y Martínez (2011) exponen que el paradigma clínico se caracteriza por estar centrado principalmente en un enfoque biomédico y psicológico. El modelo biomédico sitúa la explicación de la conducta anormal en una patología orgánica causada por un agente causal definido. En lo psicológico considera la conducta anormal como una

desviación estadística respecto de la población normal. En otras palabras, este paradigma está caracterizado por ser categorizado en base a patologías.

Por su parte García (2009), señala que en Educación Especial existe una concepción basada en la deficiencia que se centra en el tratamiento y rehabilitación de estas personas como una actividad separada del sistema educativo general. Por esta razón se destaca lo que menciona Hontangas y Barrio (2010) que expone que desde este paradigma la distinción de los sujetos de Educación Especial debe estar perfectamente delimitada y basada en un diagnóstico diferencial médico-psicológico. Es por esto que, la connotación clínica de este paradigma está orientado a la realización de prácticas más segregadoras enfatizando los hándicaps de los estudiantes.

### **2.1.2 Paradigma Inclusivo**

En relación al paradigma inclusivo, Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz (2012) plantean que la amplitud de este paradigma demanda cambios en las prácticas de todos los profesionales que trabajan para dar respuesta al derecho que tienen las personas a aprender. Por ende, desde esta postura, el sistema educativo debe sufrir una transformación profunda para dar respuesta a las diferencias de todos y cada uno de los estudiantes.

Vega (2014) señala que el paradigma inclusivo debería ser un derecho universal, por lo tanto, es necesario que todos los ciudadanos reciban una educación de calidad, con equidad y excelencia haciendo efectivos los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal. Es decir, el enfoque contempla a todos los agentes partícipes del proceso educativo, buscando dar respuestas equitativas a los estudiantes.

Desde la mirada de Marfán, Castillo, González, y Ferreira (2013), la inclusión educativa implica una mirada de la educación desde un enfoque participativo y de educación de calidad para todos y todas, independiente de las diferencias individuales, lo cual reafirma la visión expuesta anteriormente.

Hontangas y Barrio (2010) también realizan aportaciones en relación a este paradigma señalando que su principal objetivo es el de atender al alumnado a través de la enseñanza y un aprendizaje eficaz para todos. Esto destaca una vez más el carácter de universalidad que debe tener la mirada inclusiva.

Por su parte, Calvo (2006) citado en Hontangas y Barrio (2010) definen la educación inclusiva como el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo, además de recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta. No solo destaca la diversificación de la enseñanza con la finalidad de apoyar, sino que orienta a su vez al desarrollo de las competencias y habilidades.

A su vez Manghi et al. (2012), señalan que el desafío que plantea la Educación Inclusiva a la sociedad en general y a la escuela en particular es el respeto a la diversidad, la valoración positiva de la diferencia y la consideración de las mismas para dar respuesta a los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno. Esto nos señala que, para que sea idónea la educación inclusiva, es necesario valorar las diferencias de cada uno de los estudiantes, reconociendo el valor que presentan estos para enriquecer el proceso.

Por último, es importante considerar lo que señala Folco (2013), que en relación a la inclusión de niños con capacidades diferentes en la sala requiere el aporte y compromiso no solo del niño, sino de todo aquel que forme parte de su contexto. En definitiva, tanto la comunidad, la institución educativa y la familia son responsables de asegurar una educación inclusiva.

## **2.2 Evaluación psicopedagógica**

### **2.2.1 Conceptualización Evaluación Psicopedagógica Multidimensional**

La evaluación psicopedagógica multidimensional según Bonals y Sánchez- Cano (2007) es un proceso dinámico e interactivo que tiene un inicio y una continuidad de actuaciones interrelacionadas, por lo que debe desarrollarse en colaboración con el conjunto de participantes en el proceso (alumnado, familia, centro educativo, otros profesionales, etc.).

Desde esta conceptualización es vital la participación de todos los agentes del contexto más próximo al estudiante que será protagonista del proceso.

Según Mauri, Monereo y Badia (2004), será preciso observar, analizar y valorar cada conducta en el contexto en el que aparece además de aquellas que tengan que ver con las relaciones interpersonales, las relativas al currículo, a la evaluación, etc. Por lo tanto, se considera el aporte e influencia de cada agente cercano al estudiante, al momento de evaluar psicopedagógicamente mediante la observación análisis y valoración de cada uno.

Como se menciona en otros apartados la normativa chilena a través del DS N°170/09 la evaluación psicopedagógica debe ser de carácter integral e interdisciplinario, considerando el ámbito educativo, información entregada por la familia o el propio alumno. Todo debe estar relacionado, interconectando cada proceso en un solo conjunto a fin de tener una sola mirada mediante un proceso de trabajo conjunto.

### **2.2.2 Evaluación psicopedagógica curricular.**

Según D N°83/15 del Ministerio de Educación de Chile, este tipo de evaluación psicopedagógica tiene por finalidad la participación, permanencia y progreso de todos los estudiantes en el currículo, desarrollando capacidades con respeto a las diferencias individuales. Es decir, se interesa por el progreso de los objetivos de aprendizaje del estudiante.

Autores como Parra y Rodríguez (2006) señalan que cuando un profesor detecta dificultades de aprendizaje en un determinado alumno, deberá cuestionarse sobre la competencia curricular del estudiante: qué puede aprender como los demás, qué puede aprender con ayuda y cómo aprende (estilos de aprendizaje). O sea, es necesario considerar los aprendizajes previos, que objetivos de aprendizaje puede alcanzar de acuerdo a sus características personales, tanto de manera individual, como con apoyos personalizados.

Desde la evaluación curricular en el marco de la ley 20.2001 del Ministerio de Educación de Chile y el DS N° 170/09 el propósito que persigue la evaluación psicopedagógica desde este paradigma es recoger información y precisar los aspectos relevantes vinculados con el aprendizaje y desarrollo social del estudiante, identificando los progresos y logros del estudiante en los aprendizajes esperados según el nivel educativo que cursa. Dicho de otra forma, la evaluación psicopedagógica curricular se centra en recabar información relacionada con el proceso de aprendizaje en base a sus progresos curriculares reflejados en los logros de objetivos de aprendizajes de su nivel escolar.

Desde la mirada de Ramos (2008) este tipo de evaluación debe considerar que cada alumno tiene capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias educativas diferentes por lo que su proceso de aprendizaje es único e irrepetible, por lo tanto, es necesario desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, transformándolas en oportunidades que faciliten su desarrollo personal y social. Es decir, el proceso

educativo del estudiante debe considerar su individualidad otorgando oportunidades que proporcionen su desarrollo integral.

Según Verdugo (1996) este tipo de evaluación basada en el currículo se centra en detectar las necesidades de apoyo de los alumnos, mediante la utilización de procedimientos formales e informales.

### **2.3 Finalidad de la Evaluación Psicopedagógica**

Según Ahumada (2005) “La evaluación es un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, con base en distintas fuentes de evidencia” (p. 41).

En otras palabras, la evaluación reúne antecedentes del estudiante en relación a su aprendizaje y desempeño de diversas fuentes.

Por otra parte, Bonals y Sánchez-Cano (2007), señalan que la finalidad de la evaluación psicopedagógica es la toma de decisiones que ayuden a generar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la evaluación psicopedagógica está orientada a recoger y analizar la información relevante del proceso enseñanza aprendizaje, para generar las ayudas pertinentes y brindar una respuesta educativa a las necesidades evaluadas.

Según García Vidal y González Manjón (2001), el proceso de evaluación psicopedagógica tiene como finalidad la aportación de datos que hagan posible la toma de decisiones racionalmente fundamentada respecto al proceso educativo. Esto quiere decir, que la

evaluación psicopedagógica recoge información relevante que permite la toma de decisiones fundamentadas en el proceso educativo.

Ahora bien, tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, el D N°83/15 señala que la evaluación diagnóstica considera dos ámbitos, el primero está relacionado con el estudiante, siendo su finalidad recabar información que permita conocer las dificultades y fortalezas en el aprendizaje que posea el estudiante. Para ello, se debe considerar los aprendizajes de asignatura que están prescritos en el currículum, los intereses y fortalezas que posea el estudiante, las barreras de aprendizaje y el estilo de aprendizaje que le brinde la oportunidad al estudiante de desarrollar funciones y habilidades cognitivas necesarias para resolver problemas de manera eficaz. El segundo hace referencia al contexto educativo y familiar, donde el objetivo es identificar los factores relacionados con las condiciones de la enseñanza y de la vida en el hogar que influyen en el aprendizaje y desarrollo del estudiante, esto quiere decir, que la evaluación diagnóstica es de carácter multidimensional, ya que, valora la multidimensionalidad del estudiante considerando sus fortalezas y debilidades en los aprendizajes curriculares y a su vez se refiere al contexto familiar educativo, los cuales influyen directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje del individuo.

### **2.3.1 Evaluación Psicopedagógica orientada en el déficit**

En una investigación de la revista intercontinental de Psicología y educación, las autoras Tavernal y Peralta (2009, p. 119) señalan que “en primer lugar, la evaluación de la inteligencia efectuada desde el enfoque tradicional se centra en los productos del rendimiento, pero no informa acerca de los procesos cognitivos que debieron operar para producir el rendimiento encontrado”.

Esto quiere decir, que la evaluación de la inteligencia se centra en el rendimiento, pero no en los procesos cognitivos necesarios que influyen en este. A su vez también señalan que la evaluación de inteligencia no provee información directa sobre el nivel de rendimiento óptimo que es capaz de alcanzar el evaluado. El planteamiento tradicional se basa en que el mejor predictor de la capacidad para nuevos aprendizajes es el aprendizaje que el estudiante ha conseguido con anterioridad, pero esta suposición depende de que las experiencias de aprendizaje precedentes hayan sido exitosas, lo cual no suele ser el caso de los niños con problemas de aprendizaje. En efecto, las pruebas de inteligencia no dan a conocer el rendimiento que alcanza el individuo evaluado, por lo cual este tipo de planteamiento tradicional se basa en los aprendizajes y experiencias previas del estudiante, pero no considera si estas han sido adecuadas.

Por otra parte, Gates y Bazán (2002), plantean que la conducta depende de factores internos del organismo, ya sean fisiológicos o psicológicos, por lo tanto, las dificultades que pueda poseer un individuo son causadas por estos factores, los cuales, pueden agruparse en categorías de comportamiento susceptibles de someterse a tratamiento. Por tanto, el marco de aplicación de este modelo centrado en el déficit es clínico. Utiliza técnicas empíricas e instrumentos estandarizados (test) para recabar información sobre el

grado en que una persona padece un trastorno o déficit concreto. El objetivo principal de este enfoque es evaluar en qué medida un comportamiento puede ser incluido en una determinada categoría para establecer el tratamiento correspondiente, el cual, también es evaluable.

### **2.3.2 Evaluación Psicopedagógica orientada en las ayudas**

El manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco a la reforma educacional del 2016 señala que, el propósito de la Evaluación Diagnóstica es determinar primeramente el tipo de discapacidad o dificultad reconocido en la normativa y que permite al estudiante ingresar al PIE y en segundo lugar las NEE que presenta el estudiante, esto quiere decir, la condición de aprendizaje que posee el estudiante y sus requerimientos de apoyo educativo, para participar y aprender en el contexto escolar (p. 20). En otras palabras, la finalidad de la evaluación diagnóstica es conocer la NEE que posee el estudiante para así brindar los apoyos educativos acordes al tipo de NEE.

Ahora bien, para que se cumpla el objetivo de la evaluación diagnóstica, el mismo manual mencionado en el párrafo anterior señala que se debe considerar tres características, las cuales son: ser de manera integral considerando información y antecedentes referidos no solamente a las características y condiciones individuales del individuo, sino que también su contexto educativo, familiar y comunitario que puedan influir de manera positiva o negativa en su proceso de aprendizaje; la evaluación psicopedagógica debe ser de carácter interdisciplinario, esto quiere decir que la evaluación es realizada con profesionales

psicoeducativos y salud, esto implica tener una mirada desde distintas disciplinas y perspectivas, con el propósito de determinar los apoyos específicos que necesite el estudiante para participar y progresar en su desarrollo de aprendizaje, y por último, debe considerar procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas de observación y medición, para obtener información fidedigna del estudiante y su contexto familiar y escolar, todo esto con la finalidad de brindar apoyo educativos pertinentes al estudiante.

En relación a la finalidad de la evaluación psicopedagógica orientada en las ayudas, Romero y Lavigne (2005), mencionan que posee tres objetivos principales, los cuales son: describir, explicar y prescribir. Se debe describir de manera comprensible lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el lugar donde surgen las Dificultades de aprendizaje, para explicar cómo aprende el alumno y a continuación proponer un diagnóstico prescriptivo que permita la elaboración de un plan de intervención acorde a las condiciones y posibilidades de la tarea, el alumno y el maestro, y, en consecuencia, sean las más adecuadas para la solución de la dificultad de aprendizaje. Esto quiere decir que la evaluación psicopedagógica debe describir y explicar cómo el estudiante vivencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, para luego proponer un diagnóstico del cual se realizará un plan de intervención pertinente a la NEE que presente el estudiante.

Respecto a las ayudas, Puigdemívol (2001), citado en Tavernal y Peralta (2009), menciona que las dificultades de aprendizaje no se definen por las categorías diagnósticas tradicionales, sino por las distintas ayudas y recursos pedagógicos materiales y humanos

que la respuesta educativa debe proporcionar para facilitar el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje. En otras palabras, las dificultades de aprendizaje están definidas por las ayudas pedagógicas y humanas, las cuales deben favorecer el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

## **2.4 Formas de evaluar psicopedagógicamente**

### **2.4.1 Evaluación Psicopedagógica Dinámica o potencial del Aprendizaje**

Según Romero y Lavinge (2005), dentro de sus características principales se encuentra poseer una concepción cognitiva del aprendizaje, en el que las dificultades de deben en parte a deficiencias en el proceso de enseñanza. Las dificultades en el aprendizaje se analizan desde el procesamiento de la información, esto quiere decir, entrada - procesamientos – salida. Lo importante en esta evaluación es determinar las ayudas pertinentes para el desarrollo intelectual y del aprendizaje del individuo. A diferencia de la evaluación psicométrica que está centrada en el individuo, la evaluación dinámica o potencial del aprendizaje tiene su foco en las falencias existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, busca brindar las ayudas y apoyos adecuados para que el individuo se desarrolle tanto de manera intelectual y en su proceso de aprendizaje.

Frente a esto García Vidal y González Manjón (1997), citado en Gates y Bazán (2002), señalan que, desde una mirada enfocada en el potencial del aprendizaje, el objetivo de la evaluación psicopedagógica es la determinación del grado en que un educando posee capacidad para aprender. Dentro de este modelo se destaca el aporte de Reuven Feuerstein con la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje: “Learning Potencial Assesment Device” (en adelante LPAD), que partiendo de conceptos muy cercanos a los de Vygotsky, intenta analizar las operaciones cognitivas alteradas o en vías de desarrollo, las

habilidades del sujeto ante diversas pruebas (verbales, espaciales, etc.), las reacciones del sujeto según la dificultad de la tarea y el tipo de ayuda que requiere. El LPAD constituye uno de los primeros intentos sistemáticos de poner a punto un instrumento práctico para la evaluación del potencial de aprendizaje, cuya base se encuentra en la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, cuyo objetivo es conocer las disfunciones de la actividad cognitiva para intervenir, superándolas. Por tanto, los objetivos que se plantea es determinar el grado de modificabilidad cognitiva de cada sujeto, como también el grado de entrenamiento necesario para producir efectivamente una modificación cognitiva estructural y, por último, conocer las estrategias más adecuadas en la intervención educativa. Esta evaluación dinámica del potencial de aprendizaje implica necesariamente cambios en la relación examinador–examinado, cambios en la estructura del examen y también cambios en la interpretación de los resultados.

Respecto a la evaluación dinámica la revista intercontinental de Psicología y educación los autores señalan:

La evaluación dinámica de los procesos de aprendizaje es primordialmente una evaluación diagnóstica de la capacidad de aprendizaje, cuya instrumentación conlleva una intervención. Si bien en esta perspectiva la evaluación y la intervención pueden aparecer como instancias integradas, la evaluación dinámica es sustancialmente una herramienta de evaluación diagnóstica capaz de proveer pautas de intervención específicas para la instrumentación de una respuesta educativa más adecuada. (Tavernal y Peralta, 2009, p. 123)

Esto quiere decir, que la evaluación dinámica busca generar un diagnóstico, pero a su vez, todo este proceso llevará a una intervención específica y adecuada a las NEE que presente cada individuo.

### **2.4.3 Evaluación Psicopedagógica Conductual**

Romero y Lavinge (2005) mencionan que la evaluación psicopedagógica conductual tiene como característica principal identificar lo que el alumno realiza, es decir, la conducta observable, generando un análisis funcional de esta. Por ello, deben ser evaluadas en contextos naturales, de forma directa y sin recurrir a test. Los procedimientos más usuales en las diferentes fases de la evaluación son los siguientes.

1. Valoración y medición: identifica las habilidades, determinando la historia conductual y valoración de déficit o excesos conductuales detectados. Su procedimiento esencial es la observación directa y sistemática.
2. Diagnóstico individual: dirigido al análisis funcional de la conducta relacionando entre sí las diferentes variables desde donde se ha recogido la información.

Ahora bien, desde una mirada conductual, Fernández (1994), citado en Gates y Bazán (2002), mencionan que el objetivo de la evaluación psicopedagógica conductual es explicar la conducta en el contexto educativo, es decir, trata de explicar, una vez identificadas las conductas problemáticas, para que, expresadas en términos de variables independientes y dependientes, a base de variarlas, fijarlas o controlarlas, poder modificar la conducta desajustada. La evaluación psicopedagógica requiere la condición de objetividad y, en este sentido, las respuestas del organismo se toman como indicadores de capacidades o habilidades de la persona ante una determinada situación, siendo la intensidad, la frecuencia y la amplitud de la respuesta, los parámetros que, entre otros,

resultan más utilizados. La evaluación y tratamiento o intervención psicopedagógico forman un todo inseparable, están unidos en un mismo proceso. En este modelo se da énfasis a la cuantificación de las conductas.

En este enfoque se sigue las mismas fases que las del método experimental, es decir:

- Recogida de información inicial
- Formulación de hipótesis y deducción de enunciados verificables
- Comprobación
- Resultados
- Segunda formulación de hipótesis (hipótesis funcionales) y deducción de enunciados verificables
- Recogida de datos relativos a las hipótesis funcionales y aplicación del tratamiento
- Contrastación y valoración del tratamiento
- Resultados y seguimiento del mantenimiento del cambio.

## **2.5 Rol del profesor de Educación Diferencial en el proceso de Evaluación Psicopedagógica.**

El Rol del profesor de educación diferencial en el proceso de evaluación psicopedagógica puede tomar muchas caras respecto al paradigma bajo el cual trabaja el docente.

Según el diccionario pedagógico AMEI-WAECE (2003), se describe al rol como un conjunto de comportamientos exhibidos y/o esperados de parte de los miembros de una comunidad, en una determinada posición.

Bajo esto, podemos entender el "rol docente" como el conjunto de prácticas legitimadas socialmente que establecen los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan los profesores y de las posiciones que adoptan en contextos sociales (Ascorra, Crespo, 2004, p. 2).

Garcés (2010) destaca que no se puede dejar de recalcar que el profesor ejerce un rol determinante en el proceso educativo y sus acciones son fundamentales cuando se apunta a mejorar la calidad de la educación.

Estas prácticas, claramente estarán enfocadas en los profesores de pedagogía en educación diferencial, y centradas bajo tres grandes perspectivas, las cuales son: Rol activo, rol en corresponsabilidad y rol pasivo.

Es característico de todo rol la presencia de un patrón determinado de acciones que viene constreñido por las expectativas sociales asociadas a la posición y a las funciones que el profesor desarrolla (Ascorra et al., 2004, p. 2). Estos patrones se describirán a continuación:

### **2.5.1 Rol Activo del Profesor de Educación Diferencial**

El profesor que presenta un rol activo en el proceso de evaluación psicopedagógica es aquel que tiende a tomar el rol como suyo. Se autodefine como “protagonista”, y reconoce la participación de demás actores, pero no los describe como determinantes en el proceso evaluativo.

Esta concepción nace desde los principios de la Educación Especial en Chile según lo expuesto por Manghi et al (2012), cuando la preponderancia del principio de normalización orientaba el rol del profesor de educación diferencial para diagnosticar un cuadro clínico y hacer un tratamiento que emitiera rehabilitar aquellas habilidades deficitarias en las personas. En dicha época, el trabajo del profesor diferencial era solitario, y no contemplaba en gran forma el trabajo colaborativo con otros profesionales, por lo cual se asumía una labor propia, no compartida, es decir, totalmente activo.

En la actualidad, el DS N°170/09, expone que la evaluación psicopedagógica debe ser realizada por un equipo de profesionales competentes, con el fin de realizar un proceso de indagación, el cual sea objetivo e integral.

Esto nos demuestra que muchas veces los profesores se hacen dueños del rol no por voluntad propia, sino por falta de articulación con otros profesionales los cuales forman parte del proceso de la evaluación psicopedagógica, muchas veces, por falta de tiempo que no se estipula en los contratos; horas de trabajo colaborativo.

Lo mencionado anteriormente se avala desde la premisa que “La normativa carece de indicaciones respecto de la capacitación del docente de aula regular para enfrentar el trabajo colaborativo con el educador diferencial” (Díaz et al., 2007, p. 4). Puesto que, con trabajo colaborativo no solamente hacemos referencia a la co-docencia, sino también a distintos aspectos de trabajo entre distintos profesionales, como lo es la evaluación psicopedagógica.

Es importante mencionar que, el profesor de educación diferencial tiende a auto-conocerse como protagonista, ya que “En la comunidad escolar está instaurada la creencia que el abordaje pedagógico de las NEE es tarea exclusiva del educador diferencial” (Díaz, et al., 2007, p. 5).

### **2.5.2 Rol en Corresponsabilidad del Profesor de Educación Diferencial**

Para comenzar con el subtema, mencionaremos que, Rincón, Stolle y Sumaza (2014), aluden que el término corresponsabilidad hace referencia a la existencia de niveles compartidos de responsabilidad en la ocurrencia de un hecho por parte de diferentes personas, agentes, instituciones, etc. Por lo tanto, el rol en corresponsabilidad respecto a la evaluación psicopedagógica será aquel que es compartido entre todos los agentes participantes que nos señala la normativa.

La normativa actual de Chile hace alusión a este tipo de rol; específicamente el D N°83/15, expone que la evaluación psicopedagógica de las NEE constituye un proceso cooperativo, sustentado en un abordaje interdisciplinario, que considera participación tanto de profesores, familia y profesionales especializados para identificar los apoyos que puedan requerir los estudiantes.

Según lo que menciona Fundación HINENI (2002), citado en Valladares y Rivera (2016), los profesores participantes del proceso de evaluación psicopedagógica son: Profesores de Educación Básica, Educadores Diferenciales o Especiales y otros profesionales, como Psicólogos, Fonoaudiólogos, entre otros; los cuales son llamados a formar una relación igualitaria y complementaria desde la disciplina de cada uno.

Lo dicho anteriormente coincide con lo que exponen las Orientaciones Técnicas para programas de integración escolar (2013), en donde se expresa que, la evaluación psicopedagógica es realizada por el docente de aula regular y docente especializado, con participación de psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, entre otros.

Estos conocimientos de cada profesional respecto a su área de especialización, hace a la evaluación psicopedagógica integral e interdisciplinaria.

Es por lo que, Euan-Braga y Echeverría (2016), mencionan que la elaboración de la evaluación psicopedagógica implica una forma de trabajo conjunta, la cual debe ser

interdisciplinaria. Además, estos mismos autores destacan que la evaluación psicopedagógica interdisciplinaria no solo debe informar acerca de las dificultades que presenta el estudiante, sino también las posibilidades y los cambios que debe tener el entorno de este para responder a sus necesidades específicas.

Este análisis solo será exhaustivo si a partir de él se articulan las miradas de distintos profesionales que se complementan entre sí.

### **2.5.3 Rol pasivo del Profesor de Educación Diferencial**

Un profesional el cual asume un rol pasivo es aquel que tiende a permanecer al margen, es decir, aquel que no se involucra mayormente en el proceso de evaluación psicopedagógica. A través de esto, consideraremos al profesor de educación diferencial de tipo pasivo como aquel que no se autodefine un determinante en el proceso de evaluación psicopedagógica.

Según Torres, Rodríguez y Muñoz (2007) el concepto que se tiene del aporte del profesor en la práctica pedagógica presenta una concepción de ser mediador en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, se conoce al profesor pasivo, como aquel que solamente realiza su intervención en el aula, preocupándose exclusivamente del área curricular, descuidando

otras áreas que están en interacción con los aprendizajes y que son fundamentales en la evaluación psicopedagógica.

Siguiendo esta mirada, Valladares y Rivera (2016), mencionan que aquel profesor, el cual se considera pasivo en su acción, es aquel que se autodenomina un “profesional de apoyo”. “Estos sitúan su aporte a la atención de la diversidad y NEE en contextos escolares comunes, sin involucrarse más allá” (p. 4).

## **2.6 Barreras y Facilitadores en el Proceso de Evaluación Psicopedagógica**

Parrilla (1992) citado en Damm (2014) diversos estudios realizados en torno a las representaciones, creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, dan cuenta de aquello que el profesor piensa sobre integración, se verá reflejada en la puesta en marcha que hace de la misma. Que los profesores de asignatura acepten la diversidad en sus diferentes contextos, tanto familiar, escolar, cultural, sus capacidades individuales, motivaciones y expectativas, es un gran desafío, ya que implica un conjunto de creencias y estereotipos los cuales maneja la sociedad. Esto se suma a las representaciones de los profesores de asignaturas en los distintos niveles de la educación, sobre todo los que trabajan con niños con NEE en aula común. Aun así, aunque los

profesores se sientan comprometidos en la ayuda para los niños que pertenecen al PIE, esto se debiese traspasar a la actuación pedagógica.

Jodelet (1993) citado en Damm (2014) menciona que la representación social puede definirse como imágenes, conjunto de significados, sistema de referencia, categorías que nos permiten, comprender, interpretar, clasificar, hechos, fenómenos y personas que tienen algún vínculo con nosotros mismos. Las representaciones y creencias que tengan los profesores de asignatura en relación con los niños NEE, sin duda alguna se verán reflejadas en la actitud que evidencien en el aula. Y es precisamente en relación con este aspecto en donde se reflejan los principales obstáculos para llevar a cabo el proceso de inclusión.

### **2.7 Factores relacionados al Diagnóstico.**

Los factores involucrados en el diagnóstico psicopedagógico se encuentran relacionados con la vida y contexto del estudiante, donde se toman en cuenta aspectos familiares, escolares, socioeconómicos, culturales, emocionales, entre otros. Los cuales están presentes en distintas etapas del alumno; prenatal, perinatal y postnatal, es decir, antes, durante y después del parto.

El DS N°170/09 menciona que las dificultades de aprendizaje no obedecen 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,

sin embargo, existen investigaciones que demuestran lo contrario y que además el factor relacionado con el contexto del alumno puede influir en la dificultad de aprendizaje que presenta el niño. Según planteamientos de Ainscow (2001, p. 25)

“Las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial preguntarse cómo influyen estas percepciones en las interacciones de la clase”.

Esto está fuertemente ligado con el fracaso escolar, ya que las dificultades de aprendizaje, en forma frecuente, se evidencia en el rendimiento del alumno.

### **2.7.1 Factores familiares**

Según Brunener y Elacqua, (2003) citado en Robledo y Gracia (2009) “Existen autores que consideran las variables relativas al entorno familiar como las principales predictoras del rendimiento académico del alumno, por encima incluso de las escolares” (p. 118).

En otras palabras, diversos factores contextuales influyen en el rendimiento del alumno, como familiares, ligado al nivel educativo de los padres y si ellos presentaron alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su vida escolar.

Las ayudas en la realización de tareas escolares, así como el interés y la implicación educativa de los padres y madres en el hogar y en los centros escolares son elementos reveladores de una educación familiar de calidad. Un factor que parece repercutir en el bajo rendimiento escolar del alumnado es el hecho de tener padres con dificultades de aprendizaje.

James (2004) citado en Robledo y García (2009) revisó los resultados de diversas investigaciones en las cuales se había comprobado cómo los padres que tienen dificultades de aprendizaje y que consecuentemente han tenido malas experiencias educativas, desarrollan percepciones negativas hacia el colegio, los profesores y las tareas escolares. Es necesario que los padres se sientan comprometidos y motivados con el proceso de enseñanza aprendizaje de sus niños ya que son ellos quienes transmiten a los estudiantes las esperanzas de poder superarse.

Bravo (2009), menciona que hay una semejanza entre las actitudes depresivas de los estudiantes frente a la actividad escolar y que la actitud de las madres confirma la relación entre el modelo familiar y el rendimiento académico. La actitud pesimista de la madre frente al éxito de sus hijos con dificultades disminuye o inhibe la motivación hacia el éxito ya que influye en la auto imagen del niño.

Es por esto, que el factor familiar se considera un agente importante en la evaluación psicopedagógica, ya que, además, es quien entrega los antecedentes para poder evaluar al alumno, es el mayor apoyo desde el hogar para la posterior intervención. Es así como se realiza un trabajo de responsabilidad compartida, donde los profesionales de la educación pertenecientes al equipo de aula y la familia trabajan en conjunto para la atención de la dificultad de aprendizaje del alumno.

### **2.7.2 Factores emocionales**

Otro factor que parece incidir en la evaluación psicopedagógica son los factores emocionales. Robledo y García (2009) citado en Ruiz (2011) mencionan que numerosas investigaciones han detectado la confluencia de factores escolares y aspectos emocionales del niño como responsables de sus logros académicos, señalando que sus resultados, son producto, no solo de sus capacidades, sino también de interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar.

Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Esto se puede reflejar en la conducta o ánimo que el niño manifiesta al momento de ser evaluado. Es importante que el alumno se encuentre bien anímicamente y no se encuentre cruzando alguna dificultad en su vida personal, ya que esto puede afectar enormemente en el resultado de los test para la evaluación psicopedagógica.

Las habilidades sociales son esenciales para la inclusión de niños con NEE, no obstante, el autoconcepto puede ser también un factor que no favorezca la imagen propia del estudiante, repercutiendo en distintas áreas, como en el rendimiento escolar.

González-Pienda et al. (2000) evaluaron el autoconcepto vinculado a lo social como a las expectativas de logro. A partir de los resultados, encontraron que los niños con NEE atribuyen sus fracasos más a causas internas que externas y se responsabilizan menos de sus éxitos, aunque en ambos casos consideran el esfuerzo como factor fundamental de cara a sus resultados académicos. Los niños con Trastorno de Aprendizaje tienden atribuir sus resultados negativamente. Esto está estrechamente relacionado con la percepción que los docentes y padres tiene del estudiante, ya que según lo mencionado por Milicic y López de Lériada (2013) después de la familia, el colegio es la fuente más importante de socialización y que más influirá en la formación de los niños. Lo que el contexto escolar diga de él o ella irá sembrando de cualidades o defectos en su imagen personal.

## **2.8 Detección Temprana de los Trastornos de Aprendizaje.**

Mejorar el rendimiento de los estudiantes, conocer el progreso y tratar de predecir los resultados en las etapas más tempranas del proceso docente puede ser un factor importante para actuar de forma precoz a los Trastornos de Aprendizaje. Es decir, cuanto antes se detecte la dificultad, más rápido se puede actuar y obtener mejores resultados en el tratamiento.

Según Piaget (1969), citado en Castejón y Navas (2013), en los primeros días los seres vivos son seres activos, capaces de percibir sensaciones y percepciones. En ese momento se produce lo que Piaget denominó el despertar de la inteligencia, con lo que se inicia el aprendizaje motriz, cognitivo, lingüístico, emocional y social. Las primeras etapas evolutivas se consideran importantes para la adquisición y

desarrollo de las destrezas del conocimiento. Cualquier dificultad durante la etapa infantil puede suponer alguna dificultad que puede repercutir en las habilidades académicas.

Wanzek y Vaughn (2007), citado en Jiménez et al.(2011) menciona que la detección precoz está justificada, a partir de los hallazgos obtenidos en diferentes estudios llevados a cabo, donde se demuestra que los niños que se detectan tempranamente y reciben una intervención adecuada tienen un mejor pronóstico que los que son detectados en edades más avanzadas.

Cabe destacar que, Grenier (2000), menciona que una parte muy vulnerable es la población de niños de 0 a 6 años. Estos niños aun no van a la escuela y son los que más necesitan de los cuidados y la satisfacción de necesidades por la familia. Estos niños son potencialmente los más capaces de desarrollarse psíquicamente si cuentan con un medio social y cultural favorable. Es decir, parte de los niños que deberían ser estimulados, no lo están siendo.

### **2.8.1 Proceso de detección de los Trastornos de Aprendizaje, una mirada internacional.**

La ORDEN del 13 de diciembre del 2010, formulada 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 mejorar la respuesta educativa y optimizar su eficacia, en cada curso de la educación escolar, se podrán desarrollar en los establecimientos educativos los procedimientos y medidas que beneficien la detección temprana de las necesidades educativas de los alumnos objeto de esta orden.

EL MECD (2012), efectuó un estudio por medio de la Red Española de Información Sobre Educación (REDIE), en la cual los investigadores obtuvieron información sobre los T.A y la dislexia en el sistema educativo español, donde se develó que en todas las administraciones educativas estudiadas se incluyen criterios para la detección temprana y la prevención de los T.A, de dificultades relacionadas con el lenguaje oral y la escritura, retardo lector y dificultades asociadas al cálculo, las cuales eran incluidas en diferentes programas didácticos como el Plan de Atención a la Diversidad, el cual es el más usado en las administraciones educativas, seguido por el Plan de Orientación y Acción Tutorial, Programación General Anual y el Proyecto Educativo del Centro.

Respecto al estudio mencionado en el párrafo anterior, Hernández y Hernández (2012), señalan que al interior del proceso de detección temprana de los T.A, los profesores son una parte indispensable para detectar cuáles son los estudiantes que un momento determinado de su proceso escolar se van diferenciando del ritmo de aprendizaje en comparación con su grupo curso, o bien, empiezan a presentar dificultades al momento de aprender.

Los autores mencionados anteriormente, señalan que la Ministerio de Educación de España confeccionó una guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales, en la cual se señalan indicadores de riesgo en los escolares por medio de cuestionarios o escalas de observación, dirigidos a ser realizados por el profesorado.

Bajo este lineamiento se hace uso del Cuestionario para la Detección temprana de los T.A de lectura, escritura y cálculo de Artiles, Jiménez y Rodríguez (2007), cuya finalidad es detectar a los estudiantes que presentan T.A en lectura, escritura o cálculo, para de esta manera iniciar una respuesta temprana a sus dificultades y evitar que con el paso del tiempo se consoliden esos trastornos. Para esto se recomienda realizarlo mediante entrevista al profesor tutor de los estudiantes que terminan 2º de Educación Primaria, o que se encuentren escolarizando 3º o 4º de Educación Primaria.

Según los investigadores Jiménez et al.(2011) en el artículo ‘‘Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (en adelante RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias’’ describen el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en el nivel 2 (Tier-2) que se viene implementando en la Comunidad Autónoma de Canarias en el marco institucional de cooperación científica entre el grupo de investigación de la Universidad de La Laguna, ‘‘Dificultades de aprendizaje, psicolingüística y nuevas tecnologías’’. Este modelo se trata de prevenir las dificultades realizando una identificación temprana y una evaluación progresiva de la respuesta, en donde todos los niños deben ser evaluados tempranamente, tratando de distinguir aquellos que puedan tener mayores dificultades que su grupo de referencia (niños con riesgo). Tiene una naturaleza multinivel. El primer nivel consiste en una instrucción generalizada al grupo de clase, y que va aumentando en intensidad. Un segundo nivel de intervención centrada en pequeños grupos, con algunos estudiantes de riesgo. Por último, un tercer nivel de Intervención individualizada e intensiva.

### **2.8.2 Proceso de detección de los Trastornos de Aprendizaje en Chile**

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

Además, menciona: 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.

Según lo mencionado en el D N°170/09, en su artículo N°26, en una evaluación diagnóstica de los T.A, es 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 educación básica y en el nivel 1 de educación básica de la modalidad adultos, las medidas pedagógicas que se mencionan a continuación:

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

- a. Priorizar las actividades lectoras, escritura y matemáticas.
- b. Implementar distintas estrategias de aprendizaje
- c. Evaluación continua basada en el currículum y monitoreo constante de progreso de los aprendizajes

d. Apoyo personalizado a los y las alumnas conforme a los resultados de las evaluaciones aplicadas.

Dentro de las acciones, es importante poner atención en las habilidades básicas de lectoescritura y matemáticas, las cuales deben ser trabajadas de manera adecuada por parte de los docentes, considerando las características generales del curso e individuales de cada estudiante. Además, en esta etapa los profesores deben tener la capacidad de implementar diversas estrategias de aprendizajes acordes a las necesidades de cada estudiante, con el fin de abordar los contenidos de manera adecuada, respetando los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes para que el proceso de aprendizaje sea efectivo. Es importante tener en consideración que se debe realizar una evaluación constante de los aprendizajes de los estudiantes basándose en el currículum y de este modo monitorear el progreso o retroceso de dichos aprendizajes, para verificar si se están logrando los objetivos y poder evidenciar posibles necesidades que vayan presentando los estudiantes, que pueden ser detectados a tiempo y de esta forma se puedan tomar decisiones.

El artículo N°26 del DS N°170/09 se indica que en los casos 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:

- a. Aplicación de evaluaciones para identificar áreas deficitarias y en las que él o la estudiante presenta mayor habilidad.
- b. 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.
- c. Evaluación Sistemática a fin de verificar los resultados de los apoyos implementados.
- d. 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.

Es decir, cuando los profesores evidencien que existen estudiantes que poseen mayores dificultades que el resto de sus pares, es necesario realizar evaluaciones en las cuales los docentes puedan hacer un registro de las áreas deficitarias y las áreas donde presenten mayor habilidad, para que de esta manera el equipo docente junto al equipo multidisciplinario diseñen e implementen una variedad de estrategias diversificadas (incluyendo apoyo personalizado) como apoyo de respuesta educativa a los estudiantes, con la finalidad de ir superando las necesidades educativas que vayan surgiendo.

Deben incluir, a su vez, una evaluación sistemática de los aprendizajes, para comprobar la efectividad de los apoyos implementados e ir realizando cambios cuando sea necesario. También, es de real importancia en este proceso el trabajo que se logre realizar con la

familia para que estén informados de los apoyos y progresos que vayan presentando con respecto a los aprendizajes, además de incorporarlos en las tareas que deben realizar con sus pupilos como principal apoyo en el proceso educativo.

Finalmente, la normativa señala que, en el caso de que persistan 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).

## **2.9 Diagnóstico de los Trastornos de Aprendizaje.**

Romero y Lavigne (2005) menciona que las dificultades del aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo de dificultades que se manifiestan muchas veces de forma muy significativa en los aprendizajes y adaptaciones escolares. Estas pueden darse a lo largo de la vida, y se caracterizan por interferir, o impedir el logro de los aprendizajes.

Para realizar un diagnóstico de los T.A es necesario considerar los factores que pueden influir para que dicha dificultad se manifieste, por lo tanto, aquella información puede ser obtenida de distintos contextos en los cuales se desenvuelve el estudiante.

“Las dificultades de aprendizaje concentran un conjunto de condiciones que, sin asociarse necesariamente a problemas psicológicos o conductuales, suelen escapar a lo “normal” en el contexto pedagógico y también familiar” (Bermeosolo, 2010, p. 176).

El estudio y diagnóstico psicopedagógico en los T.A, 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).

Ortiz (2009), menciona la importancia de ejecutar un diagnóstico diferenciado para descartar cualquier otra necesidad que esté afectando al estudiante y que le impida presentar el diagnóstico de T.A.

Para que se pueda realizar este diagnóstico, es necesario tener en consideración dos criterios que permitan 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 C.I” (Ortiz, 2009, p. 47). Sin embargo, el criterio de discrepancia no es suficiente para determinar un diagnóstico de las T.A, por lo tanto, resulta importante la utilización de otros criterios diagnósticos para delimitar que existe T.A. 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 T.A, cuando la causa de un problema es conocida o es distinta de

una disfunción del Sistema Nervioso Central; de esta forma se establece que los T.A son diferentes a otros problemas de aprendizaje. Por otro lado, reconoce que las personas con otros hándicaps pueden presentar T.A, estableciendo así que los T.A pueden coexistir con otros trastornos (Ortiz, 2009).

Es necesario considerar los criterios diagnósticos para determinar de manera efectiva las dificultades que pueda presentar el niño en un área específica como lectura, escritura y matemáticas y que pueden desencadenar un T.A. Para ello el DSM-V (2014) propone una serie de criterios que deben ser tomados en cuenta al momento de realizar el diagnóstico de dicha dificultad. En esta versión no se hace distinción de las dificultades específicas como en el anterior, sino más bien engloba las necesidades en un sólo diagnóstico de T.A y menciona los siguientes criterios.

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de aptitudes académicas evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades.

El criterio A quiere decir que, si persisten las necesidades en el área de lectura, escritura y matemáticas durante 6 meses o más a pesar de haber realizado intervenciones para disminuir dichas dificultades, podría ser sospecha de un posible T.A.

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y en una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades de aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

Por otra parte, el criterio B se puede interpretar, como aquellas necesidades que presente el estudiante en el aprendizaje, específicamente en las áreas de lectoescritura y matemáticas que lo ubican en un desempeño menor de acuerdo con su edad cronológica. Estas necesidades presentes en el estudiante debiesen ser comprobadas con pruebas estandarizadas para corroborar cuán descendido se encuentra el estudiante con respecto a su curso y edad.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes programados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límites inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).

El criterio C señala que los T.A no siempre van a manifestarse desde temprana edad, sino más bien, podrían aparecer en cursos más altos, cuando las exigencias académicas son más complejas.

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucciones académicas o directrices educativas inadecuadas.

Y, por último, el criterio D significa que no se puede diagnosticar T.A si existe otra necesidad o discapacidad que esté afectando directamente en el rendimiento del estudiante, sino que debiese existir por sí sola y no ser consecuencia de ello.

Se debe tener en cuenta que es necesario que se cumplan los 4 criterios señalados, identificando en qué área en específico afecta y cuál es el grado de gravedad que presenta el estudiante.

**CAPÍTULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Enfoque de la investigación**

Esta investigación se abordó desde la perspectiva cualitativa, es decir, está orientada al estudio en profundidad de la realidad educacional, por lo cual, “en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas” (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006, parr. 1).

Según Denzin y Lincoln (2012) también podemos describir a la investigación cualitativa como una actividad la cual consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones.

En palabras de Flick (2007), el estudio está orientado a comprender el conocimiento y las prácticas de los participantes. Por lo tanto, se tuvo como propósito captar la experiencia respecto de la evaluación psicopedagógica de profesores con mención en dificultades del aprendizaje egresados de la UCSC.

#### **3.2 Tipo de Estudio**

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se optó por emplear el diseño de estudios de caso, el cual, según Stake (1998) se define como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso, con el fin de llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

La presente investigación cuenta con estudio de caso de tipo múltiple. Según Fernández y Pérez (2008), el estudio de caso múltiple permite obtener conclusiones de fenómenos reales o simulados, en una línea formativa experimental o investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad.

A la vez, Bogdan y Biklen (2003) definen el estudio de caso múltiple de la siguiente manera: “cuando los investigadores estudian dos o más sujetos, ambientes o depositarios de datos ellos están haciendo usualmente lo que llamamos estudios de caso múltiples” (p. 62).

También, Bizquerra (2009) define que el estudio de casos implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de los casos de un fenómeno, entendiendo estos como entidades sociales o educativas únicas.

En este caso se buscó conocer la experiencia y el significado que se le dan a la evaluación psicopedagógica los profesores de Educación Diferencial mención Trastornos de Aprendizaje egresados de la UCSC, para esto se recurrió a la selección intencionada de egresadas, las cuales trabajan, tanto en establecimiento municipales como particulares subvencionados de la comuna de Concepción y alrededores.

### **3.3 Informantes claves**

Según Robledo (2009), informantes claves son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relacionarse que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios.

Según Vieytes (2004), los informantes en la investigación cualitativa son todas aquellas personas las cuales entregan información relevante para el objeto de estudio.

Considerando lo anterior, el mismo autor realiza una clasificación de los informantes según la perspectiva que tienen ellos con relación al objeto de estudio y el aporte que entregan en la investigación.

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 recoger información sobre la experiencia de los informantes profesores de educación diferencial, sobre evaluación psicopedagógico en las dificultades específicas de aprendizaje.

Para fines específicos de la investigación se debe cumplir con los siguientes criterios de inclusión del informante clave:

- a. Los centros educacionales donde se llevará a cabo la investigación deberán contar con PIE.
- b. Ser Profesor o profesora de Educación Diferencial mención Trastorno del Aprendizaje, egresado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- c. Que los profesores sean egresados de la carrera entre 1 a 6 años.

Por esto se seleccionaron siete profesoras de Educación Diferencial perteneciendo tres de ellas a establecimientos municipales y cuatro a establecimientos particulares subvencionados. Esto nos permitió insertarnos en contextos adecuados para recabar información fidedigna de quienes son los principales protagonistas del proceso de evaluación psicopedagógica, ya que, ellas ejecutan el proceso y tienen diferentes niveles de experiencia para aportar datos a esta investigación.

### **3.4 Instrumento de recogida de información**

#### **3.4.1 Entrevista semi-estructurada**

La estrategia de recogida de información que se utilizó en este estudio correspondió a una entrevista la cual fue de carácter semi-estructurada.

Bizquerra (2009) describe a la entrevista como una técnica cuyo objetivo es obtener información, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, actitudes, opiniones y valores sobre la situación que se está estudiando.

En este caso se utilizó entrevistas semi estructuradas. Vieytes (2004) las describe como aquellas que consisten en el diseño, implementación y análisis de una pauta de entrevistas a un grupo considerable de entrevistados con el objetivo de obtener respuestas a preguntas abiertas comparables entre sí. Estas fueron aplicadas a los profesores principiantes mención T.A de la UCSC con el fin de acercarnos más a los significados que le dan a la evaluación psicopedagógica.

La entrevista semi estructurada, según Flick (2007) incluye suposiciones que son explícitos e inmediatos y que el (entrevistado) puede expresar espontáneamente al responder una pregunta abierta. Para articularlos, el entrevistado debe contar con el apoyo de ayudas metodológicas, que es la razón por la cual se aplican aquí diferentes tipos de preguntas.

### **3.5 Técnicas para el Análisis de Información**

#### **3.5.1 Categorías de Análisis**

Según Araneda, Parada y Vásquez (2008), las categorías expresan diversos modos de enunciar o declarar una realidad particular. Estas son nociones que encierran diferentes formas de ser de las cosas, es decir, debela la singularidad de los objetos de estudio, con lo que se pueden fácilmente clasificar.

Pérez Serrano (1994) describe que la determinación de las categorías se guía por criterios lógicos, psicológicos y contextuales, seguidas por reglas lógicas que indican formalmente cómo se incluye cada unidad de análisis en una categoría determinada, señalando cómo debe interpretarse. Es por esto que, se entiende la necesidad de generar agrupamientos para conocer la realidad que se investiga.

Para esta investigación se realizaron categorías apriorísticas, las cuales según Echeverría (2005) es un tipo de análisis que debe contener objetivos acotados, donde la pregunta esté focalizada y se tengan antecedentes teóricos suficientes sobre el tema y el investigador. O sea, las categorías de la presente investigación nacen desde la teoría.

Tabla III N° 1 Título: *Ejemplo de guión temático de la entrevista. (extracto)*

<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>	<b>Preguntas</b>
1. Noción de evaluación psicopedagógica.	1. Significado de evaluación psicopedagógica. 2. Formación inicial docente. 3. Identidad profesional docente. 4. Normativa sobre evaluación psicopedagógica. 5. Modelo de evaluación psicopedagógica.	1. ¿Cuál es el concepto que tiene usted por evaluación psicopedagógica? ¿Existirán diferentes formas de evaluar psicopedagógicamente? ¿Cuál, cuáles son las diferencias entre cada uno de ellos?



### **3.6 Plan de análisis de datos**

Según lo mencionado por Pérez, (2007) citado en Basauren et al, (2016), 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 reunida toda la información necesaria en torno al objeto de estudio a través de las entrevistas, se comenzó el proceso, el cual estuvo determinado por los pasos que se describirán a continuación:

El concepto de transcripción, Kvale (1996) citado en Valles (2014) lo define como traducir una información desde un lenguaje oral, al lenguaje escrito. Por lo tanto, se escribieron las entrevistas en forma fiel a lo relatado por las profesoras de educación diferencial entrevistadas.

Reducción de datos: Proceso donde se descartó o seleccionó parte de la información recabada, tomando en cuenta categorías las cuales surgirán del tema de investigación.

Cisterna (2005) expresa que la selección de la información es lo que permite distinguir lo que sirve de aquello que es desechable.

En la etapa de reducción de datos se realizaron: Separación de unidades, identificación, y clasificación de unidades, síntesis y agrupamiento.

Según Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), señalan que estos pasos se describen de la siguiente forma:

a) Separación de Unidades de contenido: Donde se determinan criterios de separación especial, temporal, temática, gramatical, conversacional y social.

En la presente investigación, en el proceso de separación de unidades se diferenció la información en segmentos o unidades que resulten relevantes y significativas.

b) Identificación y clasificación de elementos: La cual conlleva categorización y codificación.

En la etapa de identificación y clasificación de unidades fue donde se desarrolló una categorización y codificación de la información.

c) Síntesis y agrupamiento: Agrupamiento físico, creación de metacategorías, obtención de estadísticos de agrupamiento y síntesis.

Finalmente, se encuentra la síntesis y el agrupamiento, el cual consistió en reducir en una meta-categoría la información obtenida, en varias categorías con un tema en común.

Posteriormente, se realizó un proceso de identificación de unidades de análisis relevantes, orientadas a la comprensión del objeto de estudio, para continuar con la asociación de dichas unidades con una categoría.

Luego de identificar las categorías y unidades de análisis, la información se ordenó de acuerdo al tipo de fuente en que se recibió.

Como última etapa se obtuvieron los resultados y conclusiones, en donde se vieron los productos de la investigación y la interpretación para poder explicar, comprender y conocer sobre el diagnóstico psicopedagógico.

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

## **4. ANÁLISIS DE DATOS**

### **4.1 Categoría 1. Concepto de evaluación psicopedagógica.**

En relación con el concepto de evaluación psicopedagógica de las docentes de educación diferencial mencionadas T.A egresadas de la UCSC, se reconocen cuatro subcategorías: mirada multidimensional, mirada clínica, mirada curricular y mirada contextual.

#### ***4.1.1 Subcategoría: Mirada multidimensional de la evaluación psicopedagógica.***

Esta mirada tiene relación con la integralidad y lo multidisciplinar en el proceso de evaluación psicopedagógica donde intervienen distintos agentes.

La similitud presentada, tanto en docentes que trabajan en dependencias municipales como en particulares subvencionadas, es que consideran tres principales componentes: lo curricular, emocional y cognitivo.

*(...) “Es una evaluación de tipo integral que no sólo considera el ámbito académico, sino que además intervienen diversos factores ya sean emocionales, psicológicos, de diversa índole no se basa solo en lo pedagógico en el rendimiento sino que además se hace un análisis de lo que es el entorno del estudiante ya sea en lo emocional en lo familiar actitudinal entre varias cosas más que pudiesen intervenir como sería la salud también, que también es necesario considerar”.* (Entrevista 5)

*“ya mira para mí la evaluación psicopedagógica tal cual como lo dice la palabra, que es una mezcla entre recabar información del ámbito psicológico, emocional del niño, como la parte pedagógica, por lo cual se está evaluación deben participar muchas personas desde la familia del estudiante hasta los diversos profesionales que puedan aportar en ella(...)”* (Entrevista 3).

En discrepancia podemos mencionar que, en los colegios de dependencia subvencionada,

se toma más en cuenta la variedad de profesionales que participan en el proceso, a diferencia del municipal que contempla más al profesor de educación diferencial.

*(...) “Consiste en trabajo también multidisciplinario, en ocasiones con especialistas externos al colegio, neurólogos o también en el caso de otras dificultades con psicóloga o fonoaudióloga en algunos colegios” (...) (Entrevista 7)*

Lo dicho anteriormente coincide en primer lugar con lo que exponen Bonals y Sánchez Cano (2007) quienes señalan que el proceso debe desarrollarse en conjunto y con múltiples participantes. Además, concuerda con lo expresado en el DS N°170/09 en lo relacionado al carácter integral e interdisciplinario, y con lo señalado por Mauri, Majós, Montero, Font y Badía (2004) quienes consideran que es necesario evaluar psicopedagógicamente considerando el aporte de cada agente significativo.

#### ***4.1.2 Subcategoría: Mirada curricular de la evaluación psicopedagógica.***

Bajo esta mirada, la cual consiste en usar a la evaluación psicopedagógica como una instancia que nos proporcione información acerca de qué tan alejado se encuentra un estudiante respecto del currículum de su curso, solamente se refirieron dos docentes, las cuales pertenecen a la dependencia municipal.

*“(...) Ya que desde el resultado que arroje tenemos que dar indicaciones, tienes que dar evidencias para que desde ahí se comience a trabajar con nuestra intervención psicopedagógica”.* (Entrevista 4)

Parra y Rodríguez (2006) hacen alusión a esto, ya que, la evaluación de la dificultad de aprendizaje detecta la competencia curricular del estudiante. De igual forma el D N° 83/15

expone que la evaluación psicopedagógica tiene por finalidad estimar el nivel de progreso curricular de los estudiantes. A la vez Verdugo (1996) señala que la mirada curricular de la evaluación psicopedagógica se centra en la detección de las necesidades de apoyo basada en el currículo.

#### **4.2 Categoría 2. Formas de evaluar psicopedagógicamente.**

Esta categoría tiene relación con las metodologías que se realizan a la hora de evaluar psicopedagógicamente. Se subdividen en dos subcategorías las cuales son: evaluación integral y evaluación clínica.

##### ***4.2.1 Subcategoría: Evaluación psicopedagógica integral.***

En similitud podemos mencionar que tanto las profesoras correspondientes a dependencias municipales y particulares subvencionados señalan que la evaluación psicopedagógica debiese ser de forma integral, tomando en cuenta la globalidad del estudiante, considerando en esto: lo pedagógico, familiar, social, entre otros. Además, verbalizan que no es suficiente realizar solo pruebas curriculares, sino que también se deben usar estrategias de observación, despistaje y entrevistas, tanto con la familia como con los profesores de aulas.

*‘(...) Yo creo que una evaluación psicopedagógica es una evaluación más amplia, para conocer al niño no solamente en la parte pedagógica sino que también la parte social, la parte familiar cierto, yo creo que... de una manera más personalizada.’ (Entrevista 1)*

*“Recogida primero de información a través de la anamnesis, la autorización, la recogida de datos de parte del profesor a través del informe pedagógico y luego se procede a la evaluación por parte de la educadora diferencial” (Entrevista 5)*

Al contrario, los establecimientos municipales destacan como procedimiento para realizar la evaluación psicopedagógica los pasos expuestos en el DS N°170/09. Por otro lado, los particulares subvencionados agregan a esto otras estrategias para recabar información, las cuales se llevan a cabo previo a la aplicación de pruebas estandarizadas.

*“eem... si existen diversas formas se pueden utilizar diversos instrumentos, diversas estrategias para recabar información desde una simple entrevista hasta aplicar un instrumento estandarizado emmm también las formas van a depender de qué áreas se quieran indagar o sea área emocional, área social, área curricular, académica, cada área va a tener su estrategia.” (Entrevista 3)*

Lo anteriormente expuesto coincide con la visión de Ramos (2008) que señala que la evaluación psicopedagógica debe considerar la individualidad de cada estudiante considerando sus capacidades, intereses, ritmos y motivaciones. Además, concuerda con lo expuesto en el manual de apoyo a la inclusión escolar (2016) que señala que esta evaluación debe considerar las características individuales sin dejar de enfatizar las de su contexto educativo, familiar y comunitario.

#### ***4.2.2 Subcategoría: Evaluación psicopedagógica clínica.***

En evaluación clínica, tanto los docentes de establecimiento municipal como subvencionados enfatizan como principal aspecto de la evaluación psicopedagógica el uso de instrumentos estandarizados: EVALÚA.

*“(...) evaluar a través de un instrumento estandarizado, y cuando uno ya trabaja y está en el tema propiamente tal uno lo que más ocupa son los EVALÚA, que es el instrumento estandarizado, el que nos pide el decreto, el que nos piden las desviaciones estándar y todo” (Entrevista 4)*

*“ (...) nosotras actualmente es bajo un enfoque o paradigma básicamente psicométrico, o sea, hay que sacar desviación estándar. El ministerio dice 2 desviaciones bajo la media DEA (...)”*

De acuerdo con lo dicho anteriormente, Hontangas y Barrio (2010) exponen que la evaluación clínica es basada en un diagnóstico diferencial médico o psicológico. García (2009) expone que este tipo de evaluación se centra en las deficiencias con un enfoque de tratamiento o rehabilitación.

### **4.3 Categoría 3. Diferencias en las formas de evaluar psicopedagógicamente.**

En esta subcategoría nuestro objetivo principal fue conocer con cuánta frecuencia evalúa psicopedagógicamente las docentes a sus estudiantes, además de las maneras en que realizan este proceso.

#### **4.3.1 Subcategoría: Evaluación psicopedagógica dinámica.**

Del total de profesoras entrevistadas solamente dos docentes las cuales corresponden, una a dependencia municipal y otra a particular subvencionado, hicieron alusión a una evaluación la cual se realiza más de dos veces al año.

*“nosotras a fin de año o a mitad de semestre igual aplicamos evaluaciones informales, que son evaluaciones curriculares que no están estandarizadas (...)”* (Entrevista 4).

*“Las diferencias que en el fondo para llegar a una conclusión... por ejemplo con el evalúa, puedo limitar lo que me digan las desviaciones estándar, en cambio en la evaluación psicopedagógica con otras baterías puede tener más información y complementar con mi apreciación formativa. La otra puede ser más flexible (...)”* (Entrevista 2)

En discrepancia, respecto a la evaluación dinámica, los establecimientos municipales hacen referencia a los periodos de aplicación, siendo estos al comienzo, mitad y final de año escolar. En cambio, en los establecimientos particulares subvencionados, se enfoca en los instrumentos utilizados y áreas a evaluar tomando en cuenta desde entrevistas como pruebas formales y estandarizadas.

*“eem... si existen diversas formas se pueden utilizar diversos instrumentos, diversas estrategias para recabar información desde una simple entrevista hasta aplicar un instrumento estandarizado emmm también las formas van a depender de qué áreas se quieran indagar ósea área emocional, área social, área curricular, académica, cada área va a tener su estrategia (...).”* (Entrevista 3)

Esto concuerda con lo expuesto por Coma y Álvarez (2005) citado en Bonals y Sánchez (2007) quienes señalan que la evaluación psicopedagógica es dinámica, por lo tanto, se debe evaluar de manera continua en el tiempo con la finalidad de tomar decisiones.

#### **4.3.2 Subcategoría: Evaluación psicopedagógica estática.**

Respecto a la evaluación estática, ambas profesoras de dependencia municipal y particular subvencionado, afirman que se está aplicando la misma evaluación psicopedagógica, la cual se centra en la aplicación de un único instrumento estandarizado.

*“(...) evaluación psicopedagógicamente como tal, como lo anterior yo creo que es el mismo procedimiento para todos”* (Entrevista 7)

Como diferencia, la profesora de dependencia municipal, además de decir que todos hacen la misma evaluación, menciona que los demás profesionales que participan en el proceso

de evaluación psicopedagógica tienden también a enfocarse sólo en el diagnóstico, no tomando en cuenta la integralidad de los estudiantes.

*“(...) todas están realizando la misma evaluación psicopedagógica porque hay distintos profesionales y no todos toman en cuenta los distintos aspectos de todo lo que es necesario rescatar para poder dar un diagnóstico” (Entrevista 5).*

#### **4.4 Categoría 4. Valor otorgado a la evaluación psicopedagógica.**

En cuanto al valor personal que le entregan a la evaluación psicopedagógica, las profesoras de educación diferencial de las distintas dependencias educativas consideran que es importante y relevante realizar una evaluación psicopedagógica integral donde se pueda conocer completamente al estudiante.

*“Bueno yo creo que es súper valorable que se realice una evaluación psicopedagógica porque es como una indagación exhaustiva de todos los aspectos que pueden intervenir en el aprendizaje del niño (...)” (Entrevista 5)*

En diferencia, una docente perteneciente a un establecimiento particular subvencionado, hace referencia a potenciar las competencias del estudiante, no solamente en brindar apoyos a las NEE.

*“Es una evaluación importante porque nos da el cómo un poco las directrices por donde comenzar a trabajar que es lo importante para poder potenciar en los niños (...)” (Entrevista 7)*

El valor que le otorgan las docentes concuerda con lo expuesto por Manghi, et.al (2012) también señalan que la evaluación psicopedagógica debe considerar los aspectos positivos (potencialidades) en el proceso de aprendizaje. A su vez, Calvo (2006) citado en Hotangas y Barrio (2010) señala la importancia de orientar el proceso educativo a las

potencialidades que puedan presentar los estudiantes. Finalmente, con lo expuesto por Romero y Lavigne (2005) quienes mencionan que la evaluación psicopedagógica es relevante debido a que a través de esta se generan planes de intervención acordes al estudiante.

#### **4.5 Categoría 5. Finalidad de la evaluación psicopedagógica.**

La finalidad de la evaluación psicopedagógica se centra en recabar información que permite conocer las dificultades y fortalezas de los estudiantes. Estas pueden estar en función de las ayudas o el déficit.

##### ***4.5.1 Subcategoría: Finalidad en función de Ayudas.***

En relación a la finalidad de la evaluación psicopedagógica la profesora de colegio un municipal y las de particular subvencionado coinciden en que el fin mayor es recabar información para brindar apoyo psicopedagógico pertinente.

*(...) Poder detectar competencias y también obviamente las dificultades para ayudarlo a progresar.” (Entrevista 3).*

La diferencia radica, en que la docente de educación municipal destaca el hecho de suplir necesidades de los estudiantes. Por otro lado, las docentes de particular subvencionado hacen referencia a potenciar a los estudiantes.

*“Es como volver a lo mismo de atrás, es como buscar lo que el niño tiene, las características que el niño tiene, el cómo aprende, lo que le cuesta y en base a eso tú buscas el cómo enseñar, el cómo suplir las necesidades que el niño pueda tener, es como eso en cortas palabras”* (Entrevista 6).

A favor de lo dicho anteriormente, Romero y Lavigne (2005) menciona que se deben tener en cuenta distintos aspectos del estudiante para la entrega de apoyos a las dificultades de aprendizaje. A su vez Puigdellivol (2001), citado en Tavernal y Peralta (2009), mencionan que todo el proceso debe orientarse en función de las distintas ayudas y recursos pedagógicos materiales y humanos.

#### ***4.5.2 Subcategoría: Finalidad en función del Déficit.***

En ambos casos tanto las profesoras de educación municipal como de particular subvencionado se centran en intervenir la necesidad educativa con el fin de entregarle solución.

*“Recabar la mayor información posible para desde ahí realizar la intervención psicopedagógica lo más acertada posible, lo más rica en el sentido de intervenir, generar soluciones a la necesidades educativas que tiene el niño”.* (Entrevista 4)

En diferencia, las profesoras que trabajan en el sistema municipal se centran en las NEE; en cambio las de particular subvencionado se refieren más al “problema”.

*(...) y concluir cuál es el problema que pueda tener”* (Entrevista 1).

García (2009) concuerda con la postura expuesta anteriormente ya que señala que la concepción se basa en el tratamiento y rehabilitación de las NEE.

## **4.6 Categoría 6. Rol del profesor diferencial en el proceso de evaluación psicopedagógica.**

El rol del profesor diferencial en el proceso de evaluación psicopedagógica se define como la práctica que desarrolla y las posiciones que adopta según el contexto. Este rol se divide en tres subcategorías: activo, en corresponsabilidad y pasivo.

### ***4.6.1 Subcategoría: Rol Activo del profesor Diferencial***

Las profesoras diferenciales que trabajan en ambas dependencias, consideran que el rol es protagónico, y que ellas son quienes guían este proceso de evaluación.

*“¡El protagonista! ¡El que hace todo! Es que en realidad cuando uno está en la U le enseñan desde la teoría que claro, uno tiene que ser el que genera el informe, pero cuando ya estamos en la práctica, es así; es realmente así (...). (Entrevista 4).*

*‘La evaluación psicopedagógica lo hacemos nosotros, o sea, la educadora diferencial en este caso, y bueno los profesores más que nada nos derivan los casos, somos nosotras las responsables, las que tomamos el rol de evaluar(...)’ (Entrevista 1).*

Por otro lado, profesoras de escuelas particulares subvencionadas, expresan que están disconformes con esto, o sea, les gustaría que los demás profesionales se involucraran más en el proceso de evaluación psicopedagógica.

*(...)Somos nosotras las responsables, las que tomamos el rol de evaluar, conocer a la familia, entrevistar al niño, de su observación, pero lamentablemente aquí por lo menos en mi trabajo, mis niños y el resto del grupo los tengo yo, entonces preocupante de tus niños y yo de los míos y el rol más que nada comprometedor es de una, ojala fuera un trabajo bien en equipo (...)* (Entrevista 1).

*(...) demasiado protagonista, es la persona que tiene que estar hablando con los diferentes profesionales, pidiendo documentación, insistiendo, etc. Que no está mal pero si es un exceso de compromiso (...)* (Entrevista 3)

Díaz, Figueroa y Tenorio (2004) hacen referencia a esto, expresando que el profesor diferencial tiende a autoconocerse como protagonista, ya que en la comunidad educativa está instaurada la creencia que el abordaje pedagógico de las NEE es tarea exclusiva del profesor diferencial.

#### ***4.6.2 Subcategoría: Rol corresponsable en la evaluación psicopedagógica.***

En cuanto al rol en corresponsabilidad solamente profesoras de educación municipal se identifican con esta subcategoría, o sea, que consideran de igual importancia el trabajo de otros profesionales.

*“El rol del profesor diferencial es fundamental pero siempre tiene que trabajar en equipo en conjunto a lo que es profesor de aula y especialistas (...)”* (Entrevista 5).

A favor de lo dicho anteriormente Muñoz, Rinc, Arranz y Sumaza (2014), definen la corresponsabilidad como la existencia de niveles compartidos de responsabilidad. También el D N°83 (2013), expone que la evaluación psicopedagógica de las NEE constituye a un proceso cooperativo, sustentado en un abordaje interdisciplinario.

#### ***4.6.3 Subcategoría: Rol Pasivo en la evaluación psicopedagógica.***

En cuanto al rol pasivo del profesor diferencial, en relación con la evaluación psicopedagógica solo una profesora la cual pertenece al sistema particular subvencionado considera que se ha ido perdiendo el rol.

*'Yo veo que cada vez se minimiza más, veo que por ejemplo el ministerio acepta el formato PIBE, el formato PIBE te da un informe súper malo, no es informe psicopedagógico, para mí es un informe técnico (...)' (Entrevista 2).*

#### **4.7 Categoría 7. Experiencia con otros profesionales.**

Experiencias con otros profesionales, hace referencia tanto a la calidad como a la participación que tienen estos en el proceso de evaluación psicopedagógica. En esta investigación definimos tres subcategorías: buena, regular y mala.

##### **4.7.1 Subcategoría: Buena experiencia con otros profesionales.**

Las profesoras tanto de colegios municipales como de particulares subvencionados coinciden en que ha sido buena: los profesores de aula cooperan, y entregan información necesaria para el proceso de evaluación psicopedagógica.

*“A modo general mi experiencia ha sido buena con los diferentes profesionales que participan de este proceso, generalmente se aúnan criterios para tomar decisiones (...)” (Entrevista 3).*

Por otro lado, los docentes de escuela municipal hacen alusión a profesionales específicos como psicólogo, fonoaudiólogo. En cambio, en particulares subvencionados solo se nombra a los profesionales, sin especificar a quienes.

*“Con otros profesionales, como psicólogo y fonoaudiólogo, bueno por lo menos ha sido buena, los profesores están dispuestos a colaborar en el proceso de evaluación psicopedagógica de los niños (...)” (Entrevista 6).*

Fundación HINENI (2002), citado en Valladares y Rivera (2016) expresa que los profesionales que participan en este proceso son profesores de educación básica,

diferenciales, y otros como psicólogos y fonoaudiólogos. Lo dicho anteriormente también se expone en las Orientaciones Técnicas para programas de integración escolar (2013), las cuales expresan que la evaluación psicopedagógica es realizada por docente de aula regular, docente especializado, con participación de fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo, entre otros.

#### **4.7.2 Subcategoría: Experiencia regular con otros profesionales.**

Las docentes de ambas dependencias expresan que quisieran que los otros profesionales fueran más participes del proceso de evaluación psicopedagógica.

*(...) aquí con la fonoaudióloga también tenemos un trabajo bien rico... bien enriquecedor, que observaste tú, que observe yo, los profesores en general delegan mucho los de aula no se hacen tan participes de este proceso (...)* (Entrevista 2).

Por otro lado, en la escuela municipal la docente expresa que la experiencia es regular por falta de comunicación. En la modalidad subvencionada se producen disputas por no tener las mismas opiniones.

*“Si se puede recabar información a través de ellos y todo. Pero que ellos participen directamente en la elaboración, no, yo creo que de a poco van a tener que ir acostumbrando y participando un poco más, pero actualmente no veo mucha participación directa de ellos.”* (Entrevista 4)

*“Ha sido una buena experiencia, pero en ocasiones es muy automática, creo que, lo que he visto también es que a veces cada profesional, a veces no se comparten mucho de buena forma las visiones de acuerdo a cada especialidad, como que cada uno quiere llevar la batuta, entonces se pierde que el foco es el niño y no uno no es que yo tenga que poner en bandeja todo lo que sé, sino que hay que buscar el bien del niño”* (Entrevista 7)

### **4.8 Categoría 8. Barreras del proceso de evaluación psicopedagógica.**

Como barrera se entiende a aquellas limitantes en el proceso de evaluación psicopedagógica. Estas pueden ser personales, institucionales, familiares y contextuales.

#### ***4.8.1 Subcategoría: Barreras Institucionales***

Las profesoras de educación diferencial de ambas dependencias coinciden en que las más grandes barreras son: el tiempo, y los profesores de aula.

*“La barrera más importante es el tiempo, con falta de tiempo uno hace las cosas de manera apresurada supone cosas que no son (...)”* (Entrevista 3).

*“(...) Los profesores de aula, como te digo, no toman un rol de ayudar en el proceso de evaluación psicopedagógica, siendo que son ellos los que están más con los chiquillos (...)”* (Entrevista 6).

Estas difieren en que las de dependencia municipal se enfocan en el poco conocimiento del profesor frente a sus estudiantes. En cambio, las de particular subvencionado hacen alusión a la participación del profesor en el proceso de evaluación diagnóstica.

*“En primer lugar es que algunos profesores yo digo me refiero a profesores de aula son ellos quienes pretenden decidir cuál es el diagnóstico que tiene el niño que piensan que uno al hacer la evaluación va a salir el diagnóstico que ellos dicen pero claro por desinformación (...)”* (Entrevista 5).

*“y segundo los recursos humanos que existen para esto porque uno como educador diferencial debe estar insistiendo constantemente a la familia, a los diversos profesionales, a los profesores jefes a los profesores de asignatura etc.”* (Entrevista 3).

Parrilla (1992) citado en Damm (2014) también mencionan que muchos estudios realizados en torno a las creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, dan cuenta de que se verá reflejada en la puesta en marcha que hace de la misma.

#### **4.8.2 Subcategoría: Barreras Familiares**

La similitud es que ambas consideran a la familia como barrera cuando no se comprometen en el proceso educativo.

*“Yo creo que las barreras que se ponen es que de repente la familia como que hay muchas familias que no están conscientes que su hijo presenta alguna necesidad (...)” (Entrevista 6)*

La diferencia es que en el contexto municipal se expresa que la familia no apoya más porque cuesta aceptar un diagnóstico. Por otro lado, en la dependencia subvencionada, la familia se vuelve una barrera cuando no da una respuesta educativa en el hogar.

*“La barrera podría ser la familia, por un lado de que a lo mejor no apoye el proceso de aprendizaje del niño, o sea para nosotras claro quizás todo el tema del papeleo al principio y la evaluación y todo pero que después no asista el apoderado que sea difícil que asista a las entrevistas o que no entregue la información que nosotros necesitamos o que llegue con un diagnóstico a mitad de año donde nosotras no podamos hacer nada, que no lo deriven... no sé por ejemplo si nosotros no derivamos a evaluación neurológica, el niño realmente necesita un tratamiento medicamentoso no lo haga a su debido tiempo(...)” (Entrevista 1).*

#### **4.9 Categoría 9. Facilitadores del proceso de evaluación psicopedagógica.**

Como facilitador se entiende a aquellas prácticas que contribuyen en el proceso de evaluación psicopedagógica. Estas pueden ser personales, institucionales, familiares y contextuales.

##### **4.9.1 Subcategoría: Facilitadores Personales**

La similitud que se da en la subcategoría personal es que ambas docentes de distintas dependencias apuntan a que el facilitador es el conocer cómo realizar la evaluación psicopedagógica.

*“Yo creo que el que nosotras, las educadoras diferenciales sepamos lo que es evaluación psicopedagógica (...)”* (Entrevista 6)

La diferencia es que la docente de modalidad municipal considera como facilitador que ella tenga el conocimiento intrínseco de cómo realizar la evaluación psicopedagógica, y la docente de particular subvencionado expresa que el facilitador es el acceso a la información el que no necesariamente debería ser un conocimiento adquirido.

*“yo creo que la disposición que tenemos frente a los diversos instrumentos que podríamos utilizar, tenemos internet si no tenemos un instrumento acá en el colegio o en el lugar donde trabajas puedes buscar diversos instrumentos o actividades de como poder indagar cual o tal área en los chiquillos”* (...) (Entrevista 3)

#### **4.9.2 Subcategoría: Facilitadores Institucionales**

La similitud que expresan docentes de ambas dependencias es que existen recursos para la evaluación psicopedagógica.

*“Los facilitadores es que bueno nosotros contamos con todos los recursos en eso no hay ningún problema, como que cuento con todos los recursos para poder evaluar”* (Entrevista 5).

*“Los facilitadores, en mi experiencia, puede ser el instrumento que aplicamos, o sea por lo menos acá en el colegio o el PIE tiene harto recurso como para invertir en una batería psicopedagógica (...)”*. (Entrevista 2)

Estas difieren en que el subvencionado además valora el recurso humano.

*“Viéndolo de nuestro establecimiento, nosotras si bien por normativa deberíamos entrar desde marzo al aula igual se nos dan los tiempos, para poder hacer un Informe, pero son acuerdos internos de establecimiento”* (Entrevista 4).

#### **4.10 Categoría 10. Importancia que le atribuye a la familia.**

Se entiende como importancia la relevancia que se le atribuye a la familia en el proceso de evaluación psicopedagógica. Esta puede ser: relevante, medianamente relevante e irrelevante.

##### ***4.10.1 Subcategoría: Familia Relevante***

La similitud es que docentes de ambas dependencias consideran relevante la participación de la familia en el proceso de evaluación psicopedagógica.

*“La familia en el proceso de evaluación psicopedagógica es importante, porque es la que te da la información de cómo el niño es en la casa (...)”* (Entrevista 6).

Si bien todos reconocen a los padres como actores principales en el proceso de evaluación psicopedagógica, una docente de colegio municipal verbaliza que en su caso si bien los padres son preocupados e intentan ser partícipes del proceso no pueden hacerlo activamente debido a la lejanía que tienen estos con la escuela.

*“es importante la familia pero acá por temas de lejanía la familia no hace muy participe de lo que es la evaluación psicopedagógica”* (Entrevista 5).

#### ***4.10.2 Subcategoría: Familia medianamente relevante***

Como medianamente relevante, solamente una profesora correspondiente a la dependencia particular subvencionada reconoce a la familia como un actor, el cual no presenta demasiada importancia.

*“Que importancia, de verdad que para alguno hay mucha importancia y para otro no tanto, hay otros que realmente no saben de qué se trata (...)”* (Entrevista 1)

#### **4.11 Categoría 11. Nivel de respuesta de la familia**

Con relación al nivel de respuesta de la familia, las docentes hacen referencia a la participación de ésta en el proceso de evaluación psicopedagógica.

Brunener y Elacqua (2003), citado en Robledo y García (2009) consideran las variables relativas al entorno familiar como las principales predictoras del rendimiento académico del alumno, por encima incluso de las escolares.

Para fines de esta investigación, el nivel de respuesta de la familia se subdivide en dos subcategorías: alto y bajo, las cuales se describen a continuación:

##### ***4.11.1 Subcategoría: Alta respuesta de la familia.***

Las profesoras de educación diferencial de establecimientos educacionales municipales y particular subvencionado señalan que el nivel de respuesta de la familia ha sido una

experiencia positiva y que generalmente los apoderados se sienten comprometidos con el proceso de evaluación diagnóstica de sus hijos.

*“Hasta ahora, súper positiva. No tengo ni una queja, ...la familia es súper participativa y ellos son generalmente los que piden si su hijo puede estar aquí en integración y todo, así que facilitan el proceso” (Entrevista 4)*

*“Bueno, en la instancia cuando ellos vienen, se toma la anamnesis, ellos nos entregan información, un día viene la mamá yo le entregué los reportes de su hijo, las orientaciones, tomamos acuerdos. La respuesta es positiva, en mi caso sí, ... tengo buena asistencia a las entrevista (...)” (Entrevista 2)*

#### **4.11.2 Subcategoría: Baja respuesta de la familia.**

Las profesoras de educación diferencial de ambas dependencias concuerdan en que el nivel de respuesta de parte de los padres en base a su experiencia, mayoritariamente ha sido bajo. Por una parte, las profesoras de colegio municipal mencionan como se ve evidenciado este bajo compromiso.

*“(...) Hay familias que no van a las citaciones, no van a las reuniones, y por lo mismo no podemos diagnosticar. A mí me pasa que una mamá no ha ido a las citaciones y por lo tanto a ese niño no lo voy a poder ingresar al sistema (...)” (Entrevista 6)*

*“(...) Como te lo decía antes, solo para la pedida de documentos, cuando se necesita algo esencial para trabajar con la evaluación, pero después ya los papás muchos no llegan a las citaciones, a las reuniones que se hacen de manera institucional como piden, es baja la asistencia; eso es lo que me ha pasado a mí, que no puedo contar con el apoyo constante de los papás (...)” (Entrevista 5)*

Por otra parte, una profesora de colegio particular subvencionado señala que a pesar de que el nivel de respuesta de la familia es bajo, esto no impide que de igual manera se pueda trabajar con estudiante.

*“(...) te voy a contar una experiencia personal, tuve un caso el año pasado, y avance harto con el niño, en realidad avance mucho, se dio harto conmigo a pesar de que no quería salir de su sala de clases, no quería... le costaba mucho situarse a situaciones nuevas, salirse de la rutina porque era muy estructurado, pero se avanzó harto a pesar de que la familia no estuvo involucrada, lo bueno sí, que a principio de año la mamá vino, pero ella no me dio toda la información que yo necesitaba, yo lo conocí a medida del tiempo, durante el año y a veces sin el apoyo familiar igual se puede hacer un buen trabajo. (...) ” (Entrevista 1)*

#### **4.12 Categoría 12. Importancia de la detección temprana.**

Respecto a la detección temprana, hace referencia a la importancia que tiene ésta en la prevención de los T.A. En esta investigación se definen dos subcategorías: relevante e irrelevante.

##### ***4.12.1 Subcategoría: Detección temprana relevante***

Las profesoras de educación diferencial de establecimientos educacionales municipales y particular subvencionado concuerdan en lo relevante de la detección temprana para prevenir trastornos de aprendizaje.

*“(...) Es uno de los pasos fundamentales yo creo, porque es ahí en donde tú te das cuenta de qué es lo que está presentando el estudiante, ehh, es ahí donde tú ves cuáles son las habilidades que tiene el estudiante y las debilidades, y si tú detectas tempranamente si tú puedes ayudar a que el niño no presente, por ejemplo, un DEA, porque tú al detectar tempranamente vas aplicando estrategias altiro,... entonces el detectar temprano aplicando estrategias y ver que el niño vaya como disminuyendo las necesidades que él vaya teniendo, y no tenga ningún diagnóstico (...)” (Entrevista 6)*

*“(...) Uff la detección temprana es muy importante porque uno puede empezar tempranamente a intervenir en algo que prontamente puede desaparecer, cuando las dificultades persisten y no las detectamos tanto en la casa ya pueda ser por negación por negligencia que se yo acá todos sabemos que eso se va agravando por eso es importante creo yo que en todo contexto el niño esté siendo observado, en la sala de clases, en el recreo, eem uno como profesional se da cuenta cuando ellos presentas dificultades y yo creo que ya cuando pasan de límites hay que hacer algo hay que indagar primero que todo con la familia, indagar la historia familiar, la historia clínica del niño etc, es muy importante (...)” (Entrevista 3)*

Es importante considerar que una profesora de colegio particular subvencionado menciona que a pesar de considerar importante la detección temprana, es algo que en la práctica docente no se realiza, puesto que existe la detección temprana para los trastornos del lenguaje, pero no para las dificultades de aprendizaje.

Grenier (2000) menciona esto, exponiendo que la mayor parte de la población de niños de 0 a 6 años no están siendo estimulados.

*“(...) Aaaaah... Eso es súper importante pero estamos a años luz, es súper importante porque es la medida menos discriminatoria para atender las NEE. La atención temprana debiese ser para todos los niños sin condición, la estimulación del lenguaje, el desarrollo psicomotriz, el desarrollo cognitivo, afectivo, ehh eso es algo universal, entonces creo que es la mejor forma de prevenir las NEE. El trabajo lamentablemente no se hace prevención de la NEE, bueno en básica está el proyecto TEL, pero así como prevención del ¿DEA?... No, en casi ningún lado hay. O sea siempre se ve el TEL, el TEL, el TEL y después pasan todos a DEA, todo termina en cambio de diagnóstico (...)” (Entrevista 2)*

Considerando lo anteriormente mencionado, Artiles, Jiménez y Rodríguez (2007), crearon el Cuestionario para la Detección temprana de los T.A de lectura, escritura y cálculo, cuya finalidad es detectar a los estudiantes que podrían presentar o presentan T.A en lectura, escritura o cálculo, para de esta manera iniciar una respuesta temprana a sus dificultades y así evitar que con el paso del tiempo se consoliden esos trastornos.

#### **4.13 Categoría 13. Momentos oportunos para realizar la evaluación psicopedagógica.**

Respecto a los momentos oportunos para realizar la evaluación psicopedagógica hace referencia a cuál es el momento adecuado para realizar dicha evaluación. Para ello se establecen tres subcategorías: pre-escolar, escolar y académico.

##### ***4.13.1 Subcategoría: Evaluación psicopedagógica en la Pre- escolaridad***

Tanto las profesoras de dependencias concuerdan en que consideran que el momento oportuno para realizar la evaluación psicopedagógica es en el periodo pre-escolar. Por un lado, una profesora de colegio municipal señala que esta evaluación debe comenzar cuando los estudiantes adquieren el proceso de lecto-escritura y matematización.

*“(...) Desde que el niño ingresa al aula, en pre-kínder, donde empieza a adquirir este proceso de la lecto escritura, y la matematización, ahí ya hay que poner ojo y empezar a evaluar.... desde ahí uno va pesquisando y va realizando una evaluación psicopedagógica, desde ahí debiera ser (...)” (Entrevista 6)*

*Ahora bien, por otro lado, una profesora de colegio municipal menciona que el momento oportuno para evaluar inclusive es previo al periodo escolar del niño.*

*“(...) debería ser yo creo, al inicio del periodo escolar del niño, aunque a lo mejor, bueno es que también... si, pero podría ser antes, porque por ejemplo en el policlínico lo hacen desde chiquitito el tema de la atención temprana, cuando ya el niño empieza a decir sus primeras palabras o ya empieza a caminar (...) ” (Entrevista 2)*

#### **4.13.2 Subcategoría: Evaluación psicopedagógica en la Escolaridad**

Las profesoras de Educación Diferencial de ambas dependencias concuerdan que el momento oportuno para realizar la evaluación psicopedagógica es el periodo escolar, pero cada una de ellas se enfoca en diferentes aspectos a considerar, por un lado, las profesoras de colegio municipal señalan que estos procesos evaluativos se deben realizar con instrumentos informales.

*“(...) Cuando tú dices momentos puede ser cuando los niños ya empiezan a ingresar a lo que es el sistema de educación. Sería necesario no realizar una evaluación psicopedagógica sino como una pesquisa para ir previniendo las necesidades y todo (...)” (Entrevista 5)*

Por otro lado, las profesoras de colegio particular subvencionado consideran importante que previo a la evaluación se dé el tiempo necesario para que los niños maduren, y también señalan que el periodo de evaluación va a depender específicamente de lo que se quiera detectar.

Esto no es concordante con los conceptos de detección temprana y prevención expuestos anteriormente.

*“(...) Yo creo que las dificultades específicas se pueden empezar a ver después de los siete u ocho años, primero hay que dejar que los niños maduren, adquieran el proceso lecto- escritor, las habilidades matemáticas básicas (...)” (Entrevista 3)*

*“(...) Para el DEA sería en este caso de segundo básico, es que depende del diagnóstico que una quiera detectar... no sé, depende del diagnóstico que se sospeche o las conductas del niño (...)” (Entrevista 1)*



#### **4.13.3 Subcategoría: Evaluación psicopedagógica durante periodo académico.**

Respecto al momento oportuno para realizar la evaluación psicopedagógica, solamente las profesoras de colegio particular subvencionado señalan que es adecuado que la evaluación sea durante el proceso académico, con evaluaciones de inicio, proceso y finalización, esto permitirá que exista un seguimiento del estudiante.

*“(...) Momentos oportunos, al inicio del año escolar y la finalización. En el inicio porque tú tienes que plantearte objetivos, ya, objetivos individuales para el niño, objetivos grupales, curriculares, y realizar un plan de intervención psicopedagógica y después tu reevalúas los niveles de logro, ahora la reevaluación siempre la estás haciendo, siempre una evalúa, al terminar la clase de repente en el año una prueba informal, cosas así, pero psicopedagógicas así formalmente, los tiempos tiene que ser inicio y cierre (...)” (Entrevista 2)*

*“(...) La evaluación psicopedagógica debe realizarse de forma continua, no es algo que haga una vez al año y listo, sino que tengo que ir evaluando el proceso también, y tengo que ir evaluando eh, los avances, de esa forma igual creo que se hace de manera positiva ahora, que se hacen a inicio de año y a fin de año cuando corresponde (...)” (Entrevista 7)*

#### **4.14 Categoría 14. Instrumentos pertinentes para la evaluación y detección de los Trastornos de Aprendizaje.**

En cuanto a los instrumentos pertinentes para la evaluación y detección de las dificultades de aprendizaje, hace referencia a cuáles considera son los instrumentos adecuados para dicha evaluación. Para ello se establecen dos subcategorías: estandarizado y estandarizado más complemento.

#### **4.14.1 Subcategoría: Instrumentos Estandarizados**

En relación a los instrumentos pertinentes para la evaluación psicopedagógica y la detección de los trastornos de aprendizaje, sólo una profesora de educación diferencial de colegio particular subvencionado señala que es suficiente la evaluación estandarizada, ya que solamente se utiliza la Batería de Evaluación Psicopedagógica Evalúa de los autores Martínez, Vidal, Manjón y Ortiz (2008), y a pesar de que posee conocimiento en relación a otros test estandarizados, se realiza el instrumento anteriormente mencionado por comodidad y por la falta de tiempo.

*“(...) para el DEA va a depender de la edad ya, pero te puedo hablar a lo mejor de mi experiencia que he tenido aquí en el colegio y nosotros solamente utilizamos el evalúa, y además que a mí me enseñaron otros instrumentos pero por comodidad por tiempo, porque nos pilla de repente el tiempo la hora y todo, nosotras tenemos solo el mes de marzo para organizar todo y... más que nada por eso utilizamos una batería (...)” (Entrevista 1)*

#### **4.14.2 Subcategoría: Instrumentos Estandarizados más complementos**

Las profesoras de establecimiento municipal y particular subvencionado señalan que los instrumentos estandarizados sí evalúan las dificultades de aprendizaje, pero es necesario complementar dicha evaluación con pautas de observación y evaluaciones informales.

*“(...) Lo primero es una pauta de pesquisa que se realiza por parte del profesor para ver las necesidades que están presentando los niños y luego de eso también ver los resultados, tomar en cuenta lo que son las pruebas académicas porque de ahí nosotros también podemos sacar información importante y ver el rendimiento (...) luego pasar a lo que es la evaluación pedagógica en sí (...)” (Entrevista 5)*

*“(...) a ver pueden ser diversos instrumentos aquellos formales que todas utilizamos pero siempre debemos complementarlos mediante la observación mediante el juego, mediante actividad lúdica evaluar los productos de los chiquillos todo, yo creo que aplicar un evalúa es una evaluación completa que nosotras podemos hacer pero siempre complementarlo con otra cosa pero por sobre todo la observación en otros contextos (...)” (Entrevista 3)*

DS N°170 (2009), en el artículo 7 señala que la evaluación diagnóstica “Debe especificar los procedimientos y pruebas empleadas en el proceso de evaluación” (p.3), por otra parte en el artículo 27 referido particularmente al Trastorno Específico del Aprendizaje, menciona que dentro de los procedimientos de la evaluación diagnóstica integral esta debe considerar “Evaluación pedagógica y Psicopedagógica que aporte información relevante referida al o la estudiante, al contexto escolar y familiar” (p.8), esto quiere decir, que la normativa nacional vigente no especifica la Bateria Evalúa como único instrumento de evaluación diagnóstica en los trastornos específicos del aprendizaje, lo cual permite al Profesor o profesora de educación diferencial utilizar las diferentes baterías psicopedagógicas existentes para realizar el diagnóstico de las T.A.

#### **4.15 Categoría 15. Apreciación sobre los instrumentos utilizados evalúan los Trastornos de Aprendizaje.**

Respecto a la apreciación sobre los instrumentos utilizados para la evaluación de los Trastornos de Aprendizaje, hace referencia a los instrumentos utilizados por las profesoras de educación diferencial para evaluar los Trastornos de Aprendizaje. Para ello se establecen dos categorías: instrumentos utilizados sí evalúan las dificultades de aprendizaje e instrumentos evaluados no evalúan las dificultades de aprendizaje.

#### **4.15.1 Subcategoría: Instrumentos utilizados SI evalúan las dificultades de aprendizaje.**

*“(... ) sí, de cierta manera, sí, porque nosotros, como te digo, el colegio se guía, por lo menos en mi caso, por la, más que la observación y todo, todas las cosas que a mí me encantaría que fueran, poner más ojo en eso, se guía más por este tema del Evalúa(...)” (Entrevista 6)*

*“Sí, ayudan. Por ejemplo aquí el Evalúa da un panorama general, yo los hago leer en voz alta por ejemplo y si observo mucha cantidad de errores específicos le aplico el TEDE, para ver cómo está la adquisición de los fonemas y todo eso (...) ” (Entrevista 2)*

Las profesoras utilizan la batería psicopedagógica EVALÚA, la cual, si sirve para evaluar dificultades de aprendizaje, ya que les entrega un panorama general del estudiante.

#### **4.15.2 Subcategoría: Instrumentos utilizados NO evalúan dificultades de aprendizaje.**

Por otra parte, algunas docentes de colegios municipales y particular subvencionado mencionan que los instrumentos no evalúan las dificultades de aprendizaje. Si una prueba no cumple con las desviaciones estándar para el diagnóstico de dificultad de aprendizaje, realizan otra complementaria. Esto, en la observación de sus calificaciones en discrepancia con lo que indique el test.

*“Si yo aplico una prueba y me sale una desviación estándar en lenguaje y media desviación estándar en matemáticas, pero yo veo que sus notas son deficientes, que le cuesta poner atención en la sala, que tiene una disgrafía evidente, o tiene una disortografía. Entonces... y el evalúa me dice: no, no tiene las desviaciones estándar, a mí no me convence eso”. (Entrevista 4)*

*“(...) por sí solos yo considero que no, porque como te mencionaba anteriormente esta evaluación se hace en un momento específico en donde el niño está demostrando lo que sabe pero a veces no demuestra todo, entonces nunca por sí sola la evaluación psicopedagógica (...) ” (Entrevista 3)*

Según Martínez, Vidal, Manjón y Ortíz (2008) La batería EVALÚA de evaluación psicopedagógica está pensada para aportar datos relevantes para la toma de decisiones en el contexto educativo, dicho de otro modo, se descarta de entre sus finalidades el clasificar a los individuos en un grupo de diagnóstico específico.

#### **4.16 Categoría 16. Formación inicial docente y su contribución al proceso de Evaluación Psicopedagógica.**

Con formación inicial docente y su contribución al proceso de evaluación psicopedagógica, nos referimos a los contenidos y competencias entregados por la Universidad durante el proceso académico. Esta categoría consta de dos subcategorías, las cuales son: La formación inicial contribuye al proceso de evaluación psicopedagógica, y la formación inicial no contribuye al proceso de evaluación psicopedagógica.

##### ***4.16.1 Subcategoría: La formación inicial contribuye al proceso de evaluación psicopedagógica.***

En relación con la formación inicial, todas las profesoras de Educación Diferencial, egresadas de la UCSC concuerdan en que la formación inicial dada por la Universidad ha sido una base adecuada para desempeñarse en su vida laboral y generar un buen proceso de Evaluación Psicopedagógica.

*“Yo creo que la Universidad Católica en sí es una muy buena universidad. Yo aprendí mucho, quizás no era la mejor alumna de mi curso y todo pero aprendí conocimientos esenciales que uno puede ir poner después en práctica”.* (Entrevista 5)

Sin embargo, una profesora de educación diferencial de colegio particular subvencionado señala, que a pesar de todo lo bueno que se les enseñó y del amplio conocimiento que poseen en relación a la evaluación psicopedagógica, tanto de instrumentos de evaluación, elaboración de informes etc, esto no se puede aplicar completamente a la práctica, ya que el tiempo no es el suficiente

*“... sí, yo estoy súper conforme con eso y en mi experiencia personal me ha servido bastante, pero hay algunas cosas que lamentablemente no se puede aplicar... pero por tiempo uno que no lo hace, lamentablemente no lo hace. ” (Entrevista 1)*

#### **4.17 Categoría 17 .Paradigma de Educación Especial.**

En cuanto al paradigma de Educación Especial con el cual se sienten representadas las profesoras de educación diferencial se establecen dos subcategorías: perspectiva mixta y paradigma inclusivo.

##### ***Subcategoría: Perspectiva mixta***

Únicamente las profesoras de educación diferencial de colegio particular subvencionado señalan que les identifica la perspectiva mixta, esto debido a que, si bien el concepto de inclusión les parece idóneo, sienten que aún estamos en proceso de transición hacia él, puesto que todavía se cuenta con bastantes prácticas referentes al paradigma clínico, por lo cual aún sienten que es bastante irreal representarse solamente desde un paradigma.

*“...Mira lo ideal es la inclusión. La educación inclusiva, pero lamentablemente la encuentro igual un poco utópica, porque en el fondo igual hay niños que requieren del apoyo adicional entonces igual caes en la integración (...) ” (Entrevista 2)*

*“Para mi es una mezcla yo creo que hemos avanzado pero no nos hemos alejado cien por ciento del paradigma clínico (...)” (Entrevista 3)*

#### ***Subcategoría: Paradigma inclusivo***

Mayoritariamente las profesoras señalan que se sienten identificadas con el paradigma inclusivo, ya que, ven al alumno de manera integral, considerando como el niño aprende, como se desarrolla de manera emocional y curricular y todos los aspectos relacionados al diagnóstico y evaluación.

*“Tendría que ser un tema más... ¿Integral? Porque estamos trabajando cada vez más con redes de apoyo, con más profesionales. Porque nosotros acá en vez de sacar los niños de la sala, nosotros estamos interviniendo en la sala. Entonces se está trabajando mucho más el tema de la co-enseñanza.” (Entrevista 4)*

*“ (...) yo creo que es algo más integral, pero siempre procurando que al momento de trabajar incluir todos los aspectos que pudiesen interferir en el tipo de diagnóstico al tomar las decisiones”. (Entrevista 5)*

#### **4.18 Categoría 18. Cómo vive el cambio de paradigma.**

Respecto a ¿Cómo vive el cambio de paradigma?, hace referencia a como las profesoras de educación especial viven el cambio de paradigma de la educación especial. Para ello se establecen dos subcategorías: vivencia de cambio de paradigma natural y vivencia de cambio de paradigma en la práctica.

#### ***Subcategoría: Vivencia de cambio de paradigma: natural***

*“Si hay cambios, porque antes era todo clínico, o sea atendía al estudiante desde lo clínico y ahora si pu, se está apoyando lo pedagógico, de hecho hasta los psicólogos ya están saliendo de lo clínico (...)” (Entrevista 6)*

Actualmente los diferentes profesionales que trabajan en la educación están abandonando el modelo clínico acentuándose cada vez más a un modelo inclusivo, pedagógico, enfocándose en las tipologías de los niños pero con apoyo curricular.

Manghi et al (2012) señalan que “La amplitud de este paradigma demanda cambios en las prácticas de todos los profesionales que trabajan para dar respuesta al derecho que tienen las personas a aprender. ”

#### ***4.18.1 Subcategoría: Vivencia de cambio de paradigma en la práctica***

En la experiencia de colegios municipales, una profesora menciona que el cambio se reflejó en la atención de las NEE, en cuanto al espacio en donde se da el apoyo al estudiante.

*“ (...) los que entramos a estudiar ahí todavía pensábamos que íbamos a salir trabajando en los grupos diferenciales (...)” (Entrevista 4)*

En cambio, otra profesora de colegio municipal señala que encuentra que no vivió el cambio de paradigma ya que durante sus años de estudio siempre se marcó el paradigma inclusivo en el marco del DS N°170/09.

*“No sé si yo alcancé a vivir ese cambio de paradigma, porque yo siento que desde que comencé nos empezaron a enseñar lo que es la evaluación psicopedagógica y todo eso de la misma manera... siempre como tratando de educar en lo que es lo integral (...)” (Entrevista 5)*

Por otro lado, una profesora de colegio particular subvencionado, menciona que el cambio de paradigma lo vivencio en los espacios en el cual se desenvuelve, haciéndose más participe como líder en el proceso de evaluación e intervención de los alumnos con NEE y el trabajo colaborativo.

*“(...) el rol que asume la educadora diferencial, porque antes la educadora diferencial se preocupaba más de sus niños, del grupo diferencial... pero ahora con este paradigma de inclusión, la educadora diferencial se abre completamente para el colegio y más en el trabajo colaborativo (...)” (Entrevista 2)*

Otra profesora de colegio particular subvencionado señala que el cambio se ha vivenciado en las leyes y exigencias de la educación especial para los colegios, como exigencias para los criterios de ingreso y adecuaciones curriculares.

*“(...) concretamente en lo que plantean las leyes o sea todo, todas las exigencias que son para las colegios (...)” (Entrevista 3)*

Lo anterior es mencionado también por De la Puente (2009). Mencionando que el término integración está siendo abandonado, ya que orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela. La inclusión, sin embargo, es una iniciativa diferente que se sustenta en que la comunidad educativa acepta a todos los alumnos, sin plantearse ningún tipo de segregación grupal (Pág. 16).

#### **4.19 Categoría 19. Qué significa ser profesor diferencial**

Respecto a ¿Qué significa ser profesor diferencial?, hace referencia al significado personal que poseen en relación a ser profesora diferencial.

Para las profesoras de colegio municipal, significa estar presente en lo emocional y suplir los roles familiares carentes de los niños. Consideran que es un rol facilitador del aprendizaje y ayuda a que los niños se sientan capaces.

*“ (...) pero un educador diferencial es un profesor, un papá, una mamá, es un psicólogo, es un enfermero, es todo, porque tú, es tanto el apoyo, el apoyo que le das a los niños, es tanto el cariño (...) ”* (Entrevista 6)

*“Yo creo que, como profesora de educación diferencial y coordinadora de un grupo de integración que somos facilitadoras del aprendizaje (...) ”* (Entrevista 4)

Por otra parte, la docente cree que es la responsabilidad de entregar herramientas a profesores para mejorar la práctica pedagógica.

*“ (...) los profesores diferenciales colaboran en lo que es las clases en sí. Aportan al profesor de aula con consejos que realmente son valiosos para mejorar su práctica pedagógica (...) ”* (Entrevista 5)

Por otro lado, las docentes de colegio particular subvencionado mencionan que ser profesora de educación diferencial es:

*“ (...) Yo creo que ser educadora diferencial te hace tener una visión mucho más amplia de la vida en sí, de cómo uno vive cada día de... de una manera más global que de otro profesional (...) ”* (Entrevista 1)

*“ (...) siento que para mí mis estudiantes obvio que todos porque uno también va al aula regular pero sobre todo los que son parte del proyecto de integración escolar son como hijos postizos (...) ”* (Entrevista 3)

Ambas profesoras tienen un significado relacionado con el tener una mirada más completa de la vida. Se involucran mucho en lo emocional, disfrutando cada uno de los logros de los alumnos.

*“ (...) El profesor diferencial es un agente de cambio, de conciencia social, eso es lo principal (...) ”* (Entrevista 2)

*“ (...) creo que realmente me parece que el educador diferencial es, ha sido un agente de cambio en estas últimas generaciones (...) ”* (Entrevista 7)

En cambio, las dos últimas profesoras plantean el ser profesor de educación diferencial como un agente de cambio y conciencia social que promueve cultura, diversidad y respeta las diferencias individuales. Sensibilizar respecto a la educación especial en conjunto a los distintos profesionales y formar de manera integral los alumnos.

En la escuela inclusiva el profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje” (De la Puente, 2009, p. 16).



**CAPÍTULO V**  
**TEORIZACIÓN**

## 5.1 CONCLUSIONES

La investigación que aquí se presenta logra conocer la experiencia de la evaluación psicopedagógica de profesores de Pedagogía en Educación Diferencial mención Trastornos del Aprendizaje egresadas de la UCSC. A través de ella, se concluye que las profesoras tienen diversas experiencias sobre el concepto de evaluación psicopedagógica arraigado en un paradigma inclusivo. Sin embargo, a la hora de verbalizar la manera en que ellas realizan el proceso, se devela a través de lo narrado que existen algunos casos donde se sigue con prácticas pertenecientes a la mirada clínica, como la aplicación de un solo instrumento de evaluación, o la aplicación de esta solo dos veces al año, entre otras cosas.

Con relación al significado que le otorgan a la Evaluación Psicopedagógica las docentes entrevistadas se inclinaron hacia dos grandes categorías las cuales son: Evaluación Psicopedagógica Multidimensional, y Evaluación Psicopedagógica Curricular.

Aquellas que entienden la Evaluación Psicopedagógica como Multidimensional, consideraron el componente curricular, emocional y cognitivo al momento de conceptualizar la Evaluación Psicopedagógica.

Por otro lado, las docentes que se inclinaron a la Evaluación Psicopedagógica Curricular se centraron en cuán alejado respecto del currículum de su curso se encuentra un estudiante.

En lo que respecta a la importancia de la Evaluación Psicopedagógica, todas las docentes señalaron que era relevante, ya que, brinda la oportunidad de conocer al estudiante en su totalidad, y a partir de eso entregar los apoyos pertinentes.

En base a los facilitadores que identificaron las profesoras en el proceso de Evaluación Psicopedagógica, principalmente se encuentra la formación inicial, la cual es conocer cómo se realiza el proceso de evaluación psicopedagógica para tomar decisiones correctas en lo que procede, que es la intervención. En lo relacionado a las barreras en el proceso de evaluación psicopedagógica las profesoras consideraron principalmente barreras de carácter institucionales y familiares. En lo que respecta a las barreras institucionales, estas son el tiempo y el trabajo realizado con los profesores de aula. Respecto a lo familiar, es el bajo compromiso en el proceso de Evaluación Psicopedagógica.

En relación con los instrumentos utilizados por las profesoras entrevistadas se evidencian dos grandes corrientes, las cuales son: Utilización de solamente Instrumentos Estandarizados, y Utilización de Instrumentos estandarizados más complementos. En concordancia, el instrumento utilizado por todas las entrevistadas es la Batería Psicopedagógica Evalúa. Los complementos que utilizan algunas docentes coinciden en ser: pautas de observación y evaluaciones informales.

En base a las respuestas entregadas por las docentes se cumple con los requerimientos mínimos para ejecutar la evaluación psicopedagógica en base a lo que explicita el DS N°170/09: la aplicación de anamnesis, valoración de salud, autorización del padre o tutor del estudiante y la aplicación de un instrumento estandarizado.

Las falencias que detectamos al momento de contrastar los relatos de las profesoras con la normativa es que las docentes no señalan cumplir con el periodo de seguimiento e intervención de seis meses antes de realizar un diagnóstico como lo señala el DS N° 170/09. Además de no realizar evaluaciones periódicas o de seguimiento. Solamente se expone la evaluación de ingreso y egreso de los estudiantes al PIE.

En base al D N° 83/15, las docentes no manifiestan haber aplicado instrumentos complementarios para determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En base a los temas que nos propusimos conocer y no pudimos por baja, respuesta de parte de las docentes entrevistadas fue, en primer lugar, los tiempos en los que se realizan las evaluaciones psicopedagógicas, ya que muchas se enfocaban a los tiempos relacionados a edad cronológica de los estudiantes, y otras a momentos durante el año escolar. No pudimos tener una concepción clara de esto, por lo tanto, no nos generó conocimiento.

Otro aspecto que no pudimos conocer fueron los paradigmas bajo los que estas trabajan, ya que la mayoría no recordaba concretamente qué son los paradigmas propiamente tales, y no respondieron a este apartado.

Por último, en lo relacionado a los temas que nos propusimos conocer y no pudimos dado a la nula respuesta de parte de las profesoras entrevistadas fue en una primera instancia, el concepto de evaluación psicopedagógica desde la mirada clínica y contextual, ya que las docentes no se inclinaron por una mirada centrada en el déficit o dificultades como tampoco por una evaluación desde los diferentes ámbitos que rodean al estudiante.

En base a un conocimiento que pudimos adquirir y que no teníamos previsto, mencionamos las modalidades de evaluación psicopedagógica que se realizan en Cuba. Esto a partir de lo comentado por una profesora de un colegio particular subvencionado que viajó a dicho país por motivos de formación profesional sobre Educación Diferencial. Los docentes de esa localidad realizan una evaluación psicopedagógica más flexible, en donde esta se realiza a partir del contexto, y en relación con la aplicación de instrumentos el tiempo no es determinado para cada tarea, a fin descartar que este fuera un limitante para los estudiantes a la hora de responder.

## **5.2 PROYECCIONES Y LIMITACIONES**

En relación con las proyecciones de nuestra investigación, esperamos que a futuro se pueda profundizar respecto a la búsqueda de hallazgos acerca del proceso de evaluación psicopedagógica, abarcando más profesores diferenciales, no solo de nuestra misma mención o Universidad, sino también de otras instituciones formadoras de la carrera a lo largo del país.

De igual manera existen expectativas de generar estudios longitudinales para comprender cómo irá cambiando la percepción del concepto de evaluación psicopedagógica en el transcurso del tiempo y según su ejercicio laboral.

En base a las limitaciones presentadas en nuestra tesis, estas se hicieron presentes al momento de entrar al campo de investigación. La primera fue coordinar entrevistas, puesto que los informantes se encontraban en dicha época ejecutando el proceso de evaluación psicopedagógica en sus establecimientos, y no contaban con tiempo necesario para ser entrevistados.

La segunda limitación fue la escasa evidencia de estudios científicos relacionados a nuestro objeto de estudio: La Evaluación Psicopedagógica.

En tercer lugar, el tipo de estudio solamente aporta datos relacionados a los profesores entrevistados, haciéndose necesario realizar una investigación a futuro, más extensa para revisar la experiencia en evaluación psicopedagógica de modo más transversal.

## **ANEXOS**

Tabla 0.I Extracto de cuadro de evidencia de categorías y subcategorías

Categoría 1: Concepto de evaluación Psicopedagógica		
Sub-categoría	Citas	Frecuencia
Mirada multidimensional	<p><i>“Bueno, el concepto que tengo yo sobre evaluación psicopedagógica sería evaluar al alumno en este caso de manera lo más integral posible, tanto su vida familiar entre otra, otras funciones, no sé, la capacidad que tiene como para retener información, capacidad de memoria, tanto nivel académico también, también ver a lo mejor la parte cognitiva, quizás con una prueba psicométrica, bueno todo lo que tiene función al niño y a su entorno. ‘ (1)</i></p> <p><i>“El concepto... bueno la evaluación psicopedagógica para mí es la etapa inicial del proceso de atención psicopedagógica, es la etapa que nos permite a nosotras estudiar el caso del estudiante y su contexto de aula, y su contexto familiar, evaluar las habilidades cognitivas, las curriculares, todo lo que implica el proceso de aprendizaje y por supuesto llegar a una conclusión diagnóstica para tomar una resolución u orientación para el apoyo que debe tener el estudiante. En si es eso, la etapa inicial del proceso de atención” (2)</i></p> <p><i>“Ya mira para mí la evaluación psicopedagógica tal cual como lo dice la palabra, que es una mezcla entre recabar información del ámbito psicológico, emocional del niño, como la parte pedagógica, por lo cual de ésta evaluación deben participar muchas personas desde la familia del estudiante hasta los diversos profesionales que puedan aportar en ella, para mí la evaluación psicopedagógica tiene que ser muy rigurosa, tomarse el tiempo que tengan que tomarse, como yo te decía tanto en el ámbito psicopedagógico, emocional, y psicológica” (3)</i></p> <p><i>“Es una evaluación de tipo integral que no sólo considera el ámbito académico, sino que además intervienen diversos factores ya sean emocionales, psicológicos, de diversa índole no se basa solo en lo pedagógico en el rendimiento sino que además se hace un análisis de lo que es el entorno del estudiante ya sea en lo emocional en lo familiar actitudinal entre varias cosas más que pudiesen intervenir como sería la salud también, que también es necesario considerar”. (5)</i></p> <p><i>“Parte desde el despistaje que comienza realizándose una observación cierto y una posterior evaluación a los alumnos que uno detecta con ciertas dificultades para poder procesar cierta información organizar ciertas tareas en clases. Consiste en trabajo también multidisciplinario, en ocasiones con especialistas externos al colegio, neurólogos o también en el caso de otras dificultades con psicóloga o fonoaudióloga en algunos colegios” (7)</i></p>	5

Mirada clínica		0
Mirada curricular	<p>“Es una recopilación de información, pero que tenemos que analizar de forma cualitativa y cuantitativa, y si bien, esa evaluación psicopedagógica es basada en instrumentos tiene que ser integral, siempre integral. Ya que desde el resultado que arroje tenemos que dar indicaciones, tienes que dar evidencias para que desde ahí se comience a trabajar con nuestra intervención psicopedagógica” (4)</p> <p>“Evaluación psicopedagógica es como un proceso que realiza un profesor para poder ver las habilidades y debilidades que pueda tener un estudiante y así pesquisar si puede existir alguna necesidad educativa especial” (6)</p>	2
Mirada contextual		0
Fuente: Elaboración propia		

Tabla 0.II Matriz de Triangulación (extracto)

Subcategoría	Categoría 2: Formas de evaluar psicopedagógicamente.		
	Dependencia Municipal	Dependencia Particular-Subvencionado	Triangulación
Evaluación integral	<p>“Recogida primero de información a través de la anamnesis, la autorización, la recogida de datos de parte del profesor a través del informe pedagógico y luego se procede a la evaluación por parte de la educadora diferencial” (5)</p>	<p>“Claro, bueno lo mismo que mencionaba anteriormente yo creo que una evaluación psicopedagógica es una evaluación más amplia, para conocer al niño no solamente en la parte pedagógica sino que también la parte social, la parte familiar cierto, yo creo que... de una manera más personalizada” (1)</p> <p>“emm... si existen diversas formas se pueden utilizar diversos instrumentos, diversas estrategias para recabar información, desde una simple entrevista hasta aplicar un instrumento estandarizado, emm, también las formas van a depender de qué áreas se quieran indagar, o sea, área emocional, área social, área curricular, académica, cada área va a tener su estrategia” (3)</p>	<p>Las profesoras de Educación diferencial, tanto de colegio municipal como particular subvencionado señalan que la evaluación psicopedagógica debiese ser de manera integral considerando la globalidad del niño, aspectos como los pedagógicos, familiares, sociales entre otros. Ambos consideran que para evaluar a un niño no es suficiente realizar las pruebas curriculares, sino que se debe agregar medios de observación, despistaje y diversas entrevistas con familia y profesores.</p> <p>Es importante considerar que en los establecimientos municipales, la profesora señala los pasos para la evaluación psicopedagógica mencionada en el DS N°170/09 y en los establecimientos particular subvencionados hacen referencia a diversas estrategias para recabar información previo a las pruebas estandarizadas.</p>
Evaluación clínica	<p>“Al final es como siempre estamos acostumbrados en la Educación diferencial a evaluar a través de un instrumento estandarizado, y cuando uno ya trabaja y está en el tema propiamente tal uno lo que más ocupa son los EVALÚA, que es el instrumento estandarizado, el</p>	<p>“Sí, por ejemplo la forma que utilizamos nosotras actualmente es bajo un enfoque o paradigma básicamente psicométrico, o sea hay que sacar desviación estándar, el ministerio dice dos desviaciones bajo la media DEA, y sin importar si esas dos desviaciones estándar</p>	<p>En el caso de la evaluación clínica, ambos docentes tanto municipal como subvencionado enfatizan el uso de instrumentos estandarizados.</p> <p>Como diferencia, podemos mencionar que los docentes de establecimientos particular subvencionados toman en cuenta la posible derivación para que otro profesional aplique los instrumentos necesarios según el posible diagnóstico. No se limita a la evaluación solo de la</p>

---

que nos pide el decreto, el que nos piden las desviaciones estándar y todo” (4)

“En un principio la forma de evaluar es la misma para todos, después que tú vas viendo las características de los niños te vas tirando como, ya, depende de las necesidades que él pueda tener, y vas viendo el tipo de dificultad que él tenga y no sé po, vas viendo el diagnóstico posible y ahí te vas tirando en distintas evaluaciones, después vas agarrando instrumentos que es lo que vas a medir y ahí es como te tiras por diferentes lados, pero en un principio la evaluación psicopedagógica es igual para todos; comienza igual” (6)

corresponden si el alumno no maneja el contenido, o si realmente tiene errores específicos, entonces se sitúa en un contexto netamente estadístico” (2)

“Diferentes formas de evaluar psicopedagógicamente, emm o sea yo creo que más que nada el proceso es más o menos el mismo en todos los caso....el despistaje, evaluación con pruebas estandarizadas, luego la derivación si corresponde, más o menos el mismo proceso en todos los diagnósticos.” (7)

profesora de educación diferencial.

---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 0.III Matriz de siglas y frecuencias de temas de investigación (extracto)

<b>Tema</b>	<b>Código</b>	<b>Descripción</b>	<b>Sigla</b>	<b>Frecuencia</b>
Concepto de evaluación psicopedagógica	Mirada multidimensional.	Se refiere a una mirada del sujeto en sus múltiples dimensiones.	C.E.P.M.M	5
	Mirada clínica	Se refiere a una mirada centrada en el déficit o dificultad.	C.E.P.M.CL	0
	Mirada curricular	Se refiere a una evaluación desde el curriculum escolar.	C.E.P.M.CU	2
	Mirada contextual	Se refiere a la evaluación que contemple el contexto que rodea al sujeto.	C.E.P.M.CO	0
Formas de evaluar psicopedagógicamente.	Evaluación integral.	Evaluación que contempla la mirada de diferentes especialistas	F.E.P.E.I	3
	Evaluación clínica.	Evaluación basada en la presencia o ausencia de las dificultades de aprendizaje o déficit de aprendizaje.	F.E.P.E.C	4
Diferencias en las formas de evaluar psicopedagógicamente	Evaluación dinámica	Evaluación que se aplica de manera cíclica o constante.	D.F.E.P.E.D	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla III N° 1 Título: *Ejemplo de guion temático de la entrevista*

<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>	<b>Preguntas</b>
2. Noción de evaluación psicopedagógica.	6. Significado de evaluación psicopedagógica. 7. Formación inicial docente. 8. Identidad profesional docente. 9. Normativa sobre evaluación psicopedagógica. 10. Modelo de evaluación psicopedagógica.	2. ¿Cuál es el concepto que tiene usted por evaluación psicopedagógica? ¿Existirán diferentes formas de evaluar psicopedagógicamente? ¿Cuál, cuáles son las diferencias entre cada uno de ellos?
2.Experiencia de evaluación psicopedagógica.	1. Importancia de la evaluación psicopedagógica. 2. Finalidad de la evaluación psicopedagógica. 3. El rol del profesor educación diferencial en la evaluación psicopedagógica. 4. Experiencia personal en la evaluación psicopedagógica. 5. Experiencia con otros profesionales en la evaluación psicopedagógica. 6. Facilitadores y barreras para la evaluación psicopedagógica en escuelas. 7. Qué rol le atribuye a la familia la evaluación psicopedagógica. 8. Qué importancia le atribuye a la detección temprana. 9. Cuándo se realiza la evaluación psicopedagógica. 10. Tipos de instrumentos ocupados. 11. Divergente o convergencia con la formación inicial.	3. ¿Cuál es el valor que tiene para usted la evaluación psicopedagógica? 4. ¿Cuál es la finalidad de la evaluación psicopedagógica? 5. ¿Qué rol debería asumir el profesor diferencial en la evaluación psicopedagógica? 6. En su experiencia laboral ¿Qué roles ha visto que toman en relación a la evaluación psicopedagógica? 7. ¿Cómo ha sido su experiencia con otros profesionales en el proceso de evaluación psicopedagógica? 8. Según su experiencia ¿Cuáles serían las barreras y facilitadores en el proceso de evaluación psicopedagógica? 9. ¿Qué importancia se le atribuye a la familia en el proceso de evaluación psicopedagógica? 10. ¿Cómo ha vivido ese proceso con la familia? (nivel de respuesta). 11. ¿Qué importancia le atribuye usted a la detección temprana? 12. ¿Cuáles son los momentos que considera oportunos para la realización de la evaluación psicopedagógica? 13. ¿Qué instrumentos son pertinentes para la detección y evaluación de las dificultades de aprendizaje? 13. En su experiencia los instrumentos que usted ha utilizado permiten evaluar

---

<p>3. Cambios paradigmáticos y evaluación psicopedagógicamente.</p> <p>Fuente: Elaboración propia</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepción del paradigma de evaluación psicopedagógica actual.</li> <li>2. Cómo ha vivido el cambio paradigmático.</li> <li>3. Identidad personal que tiene el cambio paradigmático (como se identifica con el cambio de paradigma).</li> </ol>	<p>las dificultades de aprendizaje ¿Por qué?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>14. ¿Cómo la formación inicial contribuye a su modelo de evaluación psicopedagógica y su experiencia personal?</li> <li>15. ¿Qué paradigma de educación especial tiene usted?</li> <li>16. ¿Cómo ha vivenciado los cambios de paradigma de educación especial?</li> <li>17. Para usted, ¿qué es ser profesor de educación diferencial y cómo dialoga eso con lo emocional, psicológica y laboral?</li> </ol>
---	---	--

## Entrevista (Extracto)

Prof. Constanza Fica.  
Egreso: 2016

**Constanza T:** ¿Cuál es el concepto que tiene usted por evaluación psicopedagógica?

**Prof. Constanza:** Bueno, el concepto que tengo yo de evaluación psicopedagógica: es una evaluación de tipo integral que no sólo considera el ámbito académico, sino que además intervienen diversos factores ya sean emocionales, psicológicos, de diversa índole no se basa solo en lo pedagógico en el rendimiento sino que además se hace un análisis de lo que es el entorno del estudiante ya sea en lo emocional en lo familiar actitudinal entre varias cosas más que pudiesen intervenir como sería la salud también, que también es necesario considerar.

**Constanza T:** ¿Existirán diferentes formas de evaluar psicopedagógicamente?

**Prof. Constanza:** Bueno, yo creo que de existir si existen pero como evaluación psicopedagógica en relación es como que uno como profesora diferencial ya adopta ciertas formas de evaluar, se basa en lo que es la recogida primero de información a través de la anamnesis, la autorización, la recogida de datos de parte del profesor a través del informe pedagógico y luego se procede a la evaluación por parte de la educadora diferencial, pero yo creo que en todas partes se hace de la misma manera claro que varían la utilización de los instrumentos quizás no son los mismos instrumentos en otros lugares a eso me refiero y claro dependiendo del caso también del diagnóstico que pueda presentar el niño.

**Constanza T:** ¿Cuáles, cuáles son las diferencias entre cada uno de ellos?

**Prof. Constanza:** Es lo que te decía en el tipo de instrumento pero no sé si como de maneras masivas todas están realizando la misma evaluación psicopedagógica porque hay distintos profesionales y no todos toman en cuenta los distintos aspectos de todo lo que es necesario rescatar para poder dar un diagnóstico eso.

**Constanza T:** ¿Cuál es el valor que tiene para usted la evaluación psicopedagógica?

**Prof. Constanza:** Bueno, yo creo que es súper valorable que se realice una evaluación psicopedagógica porque es como una indagación exhaustiva de todos los aspectos que pueden intervenir en el aprendizaje del niño, y uno no se queda con la mirada de que: “aaay que no aprende por flojo” hay que ver por qué es flojo, investigar entonces eso es lo que permite la evaluación psicopedagógica y eso.

**Constanza T:** ¿Cuál es la finalidad de la evaluación psicopedagógica?

**Prof. Constanza:** La finalidad es determinar qué tipo de necesidades está enfrentando el estudiante y determinar de manera específica porque si no se hiciera la evaluación yo podría decir: “Juanito tiene dificultades del aprendizaje” y me quedaría con eso pero es necesario recabar más información para poder dar un diagnóstico certero eso.

**Constanza T:** ¿Qué rol debería asumir el profesor diferencial en la evaluación psicopedagógica?

**Prof. Constanza:** El rol del profesor diferencial es fundamental pero siempre tiene que trabajar en equipo en conjunto a lo que es profesor de aula y especialistas o sea siempre tomando en cuenta la opinión del equipo pero el profesor diferencial es el que lidera la evaluación psicopedagógica es el que decide qué aspectos vamos a evaluar, con qué instrumentos en que momentos de donde vamos a recaudar información con respecto a lo emocional, actitudinal, es él, el que manda yo creo la evaluación psicopedagógica.

**Constanza T:** En su experiencia laboral ¿Qué roles ha visto que toman en relación a la evaluación psicopedagógica?

**Prof. Constanza:** ¿Otros profesores dices tú?

**Constanza T:** Si...

**Prof. Constanza:** ¿Tú dices que otros profesores que he visto trabajar? Eeee... claro es eso pu, se considera el mismo rol, el cómo de guiar lo que es la evaluación psicopedagógica.

**Constanza T:** ¿Cómo ha sido su experiencia con otros profesionales en el proceso de evaluación psicopedagógica?

**Prof. Constanza:** Bueno mi experiencia ha sido buena aunque en realidad acá en estos sectores rurales no se cuenta con muchos recursos entonces uno no tiene la disposición de un psicólogo que esté en el establecimiento todos los días, un fonoaudiólogo tampoco entonces hay que aprovechar las instancias, los pocos momentos que hay para hablar de lo que se tratan los diagnósticos y todo lo que tiene que ver con

respecto al PIE, pero ha sido buena mi... claro yo digo buena porque encuentro súper valorable que estén que existan más profesionales pero igual siempre con la necesidad de que por el tiempo claro como yo trabajo en una escuela rural la realidad no es la misma que trabajar en ciudad.

**Constanza T:** Según su experiencia ¿Cuáles serían las barreras y facilitadores en el proceso de evaluación psicopedagógica?

**Prof. Constanza:** En primer lugar es que algunos profesores yo digo me refiero a profesores de aula son ellos quienes pretenden decidir cuál es el diagnóstico que tiene el niño que piensan que uno al hacer la evaluación va a salir el diagnóstico que ellos dicen pero claro por desinformación porque no son ellos los que realmente abordan todos los conocimientos que son necesarios para poder evaluar muchas veces ellos dicen que los niños tienen un diagnóstico y realmente no es así y después cuando uno les va a dar el resultado de la evaluación como que no se encuentran muy conformes entonces hay como que se generan algunos cambios de opinión y todo pero ese ha sido como una de las grandes barreras.

**Constanza T:** ¿Y los facilitadores?

**Prof. Constanza:** Los facilitadores es que bueno nosotros contamos con todos los recursos en eso no hay ningún problema, como que cuento con todos los recursos para poder evaluar claro que también acá por la lejanía y todo también hace falta el apoyo de más profesionales de poder contar no sé con más profesionales de salud por ejemplo acá donde yo trabajo no se pueden realizar trastornos de déficit atencional porque no hay neurólogo en la comuna que trabaje que pueda realizar ese diagnóstico. Entonces en la comuna no hay ningún niño diagnosticado con déficit atencional pero siempre está la buena disposición contamos con mucho material para nosotros como profesores diferenciales realizar diagnósticos, con las baterías, con todo lo necesario para poder realizar la evaluación psicopedagógica.

**Constanza T:** ¿Qué importancia se le atribuye a la familia en el proceso de evaluación psicopedagógica?

**Prof. Constanza:** Bueno la importancia siempre es importante la familia pero acá por temas de lejanía la familia no hace muy participe de lo que es la evaluación psicopedagógica y es cierto yo creo que eso se ve en todos los colegios que uno ve a los papás cuando tienes que pedir autorización, cuando tienes que pedir documentos y ya ahí como que después los papás como que se desligan de lo que es el trabajo con los niños, por temas también de asistencia no se puede trabajar de manera correcta por decirlo así porque se necesita más presencia de los papás en lo que es el trabajo con los niños y todo y acá al menos en mi establecimiento donde yo trabajo no se cuenta con eso por un tema de lejanía y todo pero yo creo que en otros colegios debe suceder lo mismo que falta compromiso de las familias porque si uno contara con la familia más presente se podrían hacer muchas más cosas pero no es así, la realidad no es así.

**Constanza T:** ¿Cómo ha vivido ese proceso con la familia?

**Prof. Constanza:** Como te lo decía antes, solo para la pedida de documentos, cuando se necesita algo esencial para trabajar con la evaluación, pero después ya los papás muchos no llegan a las citaciones, a las reuniones que se hacen de manera institucional como piden, es baja la asistencia; eso es lo que me ha pasado a mí, que no puedo contar con el apoyo constante de los papás sino que por temas de escolarización a veces los papás como que no entienden o no comprenden como apoyarlos, tampoco cuentan con los recursos, entonces es como lo que se puede hacer en la escuela no más, el resto no se le puede pedir mucho a los papás porque no cuentan con los recursos y tampoco saben cómo llevar a cabo el proceso de apoyo a lo que es la... los niños.

**Constanza T:** ¿Qué importancia le atribuye usted a la detección temprana?

**Prof. Constanza:** Bueno, eso es lo esencial. Mientras más temprano se realice la detección, más rápido se va a realizar la evaluación del niño y quizás se pueda prevenir que pase a otra dificultad más difícil, entonces lo esencial es la pesquisa de los niños que están en los niveles más bajos, y además de ya no ser integrado, como profesoras diferenciales tenemos la misión de trabajar en conjunto al profesor de aula en realizar clases en común, realizar las articulaciones, algunas estrategias que permitan avanzar no solo en los niños que presentan un diagnóstico, sino también a los demás niños que están presentando necesidades, ya que saben que por temas de cupos se pueden ingresar solo 7 niños a lo que es programa de integración escolar por curso, entonces quedan muchos que están quedando sin ese apoyo, entre comillas, porque uno siempre está apoyando a todo el curso en general, entonces lo ideal es eso, generar intervenciones que contribuyan a todas las necesidades que estén presentes en el curso para así prevenir de manera temprana lo que es la necesidad educativa especial, porque yo creo que eso más se genera por una falta de entrega de apoyos, por

eso se generan las necesidades, porque quizás como profesores no llevan las clases como corresponde, no integran material diverso que apunte a los diferentes estilos de aprendizaje, entonces esa es la misión como profesores diferenciales: detectar de manera temprana, porque así se previenen los diagnósticos y también se hace más fácil llevar a cabo lo que se refiere a su tratamiento.

**Constanza T:** ¿Cuáles son los momentos que considera oportunos para la realización de la evaluación psicopedagógica?

**Prof. Constanza:** ¿A qué te refieres tú con eso?

**Constanza T:** No sé, algún momento del año, o etapa de la vida... momentos, en general.

**Prof. Constanza:** Cuando tú dices momentos puede ser cuando los niños ya empiezan a ingresar a lo que es el sistema de educación. Sería necesario no realizar una evaluación psicopedagógica sino como una pesquisa para ir previniendo las necesidades y todo, ya que como evaluación psicopedagógica siempre se realizan lo que son los ingresos a inicio de año, las reevaluaciones que son a finales de año, entonces por temas de tiempo yo creo que está bien así, realizarlos a inicio de año y a final de año porque así uno tiene el tiempo de realizar la evaluación como corresponde, pero claro, lo ideal sería a fines de año porque ahí se va a ver que realmente el niño aprendió durante el año o no, porque muchas veces en el verano como que se olvidan los aprendizajes entonces las evaluaciones no van a ser así como tan certeras, porque claro, los niños se relajan y todo, pero... pero eso sería.

**Constanza T:** ¿Qué instrumentos son pertinentes para la detección y evaluación de las dificultades de aprendizaje?

**Prof. Constanza:** Lo primero es una pauta de pesquisa que se realiza por parte del profesor para ver las necesidades que están presentando los niños y luego de eso

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ahumada Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
2. Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.
3. Ascorra, P., & Crespo, N. (2004). *LA INCIDENCIA DEL ROL DOCENTE EN EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO METACOMPENSIVO1*. *Psicoperspectivas*, 3, 23-32. Recuperado de: <https://search-proquest-com.dti.sibucsc.cl/docview/872820781?accountid=14619>
4. Basauren, Y., Fica, C., Salazar, M. y Zurita, M. (2015). *Medidas pedagógicas previas al diagnóstico integral de dificultades específicas del aprendizaje, implementadas en establecimientos educacionales con Programa de Integración Escolar de la provincia de Concepción (tesis de pregrado)*. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
5. Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula: Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. Alfaomega: México
6. Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa (5th ed.)*. La Muralla.
7. Bogdan. R. & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. New York: Allyn & Bacon.

8. Bonals, J., & Sánchez Cano, M. (2007). La evaluación psicopedagógica (pp. 14-20). Barcelona: Graó.
9. Braker, M. (2002). Metodología de la investigación social. Segunda Maestría en Métodos de Investigación, Universidad Politécnica de Managua, Nicaragua.
10. Bravo, L. (2008). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar: introducción a la educación especial*. Editorial Universitaria
11. Castejón, J. L., & Navas, L. (2013). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*.
12. Cid, S., Faure, C., Muñoz, P., Nuñez, L., y Roa, L. (2015). Caracterización del proceso de evaluación psicopedagógica que se implementa en establecimientos educacionales de la región del Bío-Bío (tesis de pregrado). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
13. Cisterna Cabrera, F; (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
14. Comes, G., Díaz, E., de la Rosa, A. L., & Moliner, O. (2016). *La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Revista de Educación Inclusiva, 1(1).
15. Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2007a). "ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. " Sevilla: Autor.

16. Costa, J., & Martínez, L. (2011). Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UE1rcAiGni8C&oi=fnd&pg=PA5&dq=trastorno+del+autismo+infantil&ots=mKf82T5WGj&sig=sF11PsWvUfV98Qj9BLdkfBKfBLA>
17. Damm, X. (2014). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común.*
18. De la Puente, José,Luis Barrio. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos.* Revista Complutense De Educación, 20(1), 13-31. Recuperado de <https://search-proquest-com.dti.sibucsc.cl/docview/220926920?accountid=14619>
19. Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Manual de investigación cualitativa (p.48). Barcelona: Gedisa.
20. Diccionario Pedagógico . (2017). Waece.org . Consultado el 29 de de junio de 2017, de <http://waece.org/diccionario/index.php>
21. DSM V. (2014). Guía de consulta e los criterios diagnósticos del DSM-5.EE.UU: Asociación americana de psiquiatría. Recuperado de <http://www.adaptacionescurriculares.com/Teoria%208%20DSMV.pdf>
22. Euan-Braga, E. I., & Echeverría-Echeverría, R. (2016). *Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria.* Revista Latinoamericana de Ciencias

- Sociales, Niñez y Juventud, 14(2), (pp. 1103-1117). Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a16.pdf>
23. Fermín, M. (2007). *Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad*. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142007000200006](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000200006)
24. Fernández P., & Pérez, F. (2008). *El estudio de casos en el ámbito del Derecho Mercantil*. Revista De Formación E Innovación Educativa Universitaria, 1(1). Recuperado de  
[http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol1\\_1/REFIEDU\\_1\\_1\\_2.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol1_1/REFIEDU_1_1_2.pdf)
25. Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata; Fundación Paideia Galiza.
26. Folco, M. (2013). *Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad*. Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social, 2(2), 255–270. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art12.pdf>
27. Garcés, R. R. (2010). *El rol del docente en el contexto actual*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias, 2(6), 115-123. Recuperado de  
<http://dta.usalca.cl/ojs/index.php/fcompeten%20cias/article/viewFile/82/76>
28. García, E. G. (2009). *Evolución de la Educación Especial : del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva*, 429–439. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>

29. Gates, Z., & Bazán, D. (2002). Manual para la evaluación psicopedagógica. Santiago, UNAD.
30. González Pienda, J. A., Núñez, J. C., González Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., ... & Valle, A. (2000). *Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. *Psicothema*, 12(4). Recuperado de <http://www.beatrizblancopsicologa.com/pdfs/7759-13462-1-PB.pdf>
31. Grenier, S. (2000). *La estimulación temprana un reto del siglo XXI*. Folleto “Organización de Estados Iberoamericanos”.
32. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Pilar Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
33. 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/mauxiliadora.pdf>
34. Hontangas, N. A., y de la Puente, Barrio J.L. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos*. Prisma Social,, 1-37. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1038451818?accountid=14619>
35. Iafrancesco, G. (2004). *Evaluación integral y del aprendizaje*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.

36. Jiménez, J., Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., & Alfonso, M. et al. (2011). *Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias*. *Escritos De Psicología / Psychological Writing*, 4(2), 56-64. <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1207>
37. Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., & Diaz, C. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional*. *Perspectiva Educacional*, 51, 43-68. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/109>
38. Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
39. Martínez, Vidal, Manjón y Ortiz (2008). *Manual Evalúa 7*. Instituto EOS. Santiago de Chile.
40. Mauri Majós, T., Monereo i Font, C., & Badia, A. (2004). La práctica psicopedagógica en educación formal (p. 429). [Barcelona]: UOC.
41. Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
42. Milicic, N., y Lopez de Lériida, S. (2013). *Hijos con autoestima positiva*. Santiago: Planeta

43. Ministerio de Educación (2009). Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la Educación Especial. Santiago, Chile.
44. Ministerio de Educación de Chile (2009). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la Educación Especial. Santiago, Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>
45. Ministerio de Educación de Chile (2015). Decreto 83. Diversificación de la enseñanza. Santiago, Chile. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
46. Ministerio de Educación de Chile. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE) (p. 20). Santiago de Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
47. Ministerio de Educación de Chile. (2016). Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la Reforma Educacional (p. 20). Santiago de Chile. Recuperado de [http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK\\_.web\\_-1.pdf](http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK_.web_-1.pdf)

48. Mora, H. (2004). *Criterios de validez y triangulación en la investigación social “cualitativa” -una aproximación desde el paradigma naturalista*. Presentación, Universidad Católica De Temuco.
49. Ocampo, A. (2016). *Los dilemas de la Educación Inclusiva : apostar por una reconstrucción y modernización de sus bases teóricas*, 121–149. Recuperado de <http://periodicos.unifor.br/rh/article/view/4837>
50. Ortiz, M, R. (2009). *Manual de dificultades de aprendizaje*. España: Ediciones Pirámide.
51. Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: HACIA LA GENERACIÓN DE TEORÍA A TRAVÉS DEL PROCESO ANALÍTICO*. Estudios Pedagógicos, (XXXII). Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052006000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007)
52. Otondo, M. y Muñoz, C. (2017). *Acciones de adecuación para la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con necesidades educativas especiales de la comuna de concepción y su coherencia con la normativa vigente (tesis magister en ciencias de la educación)*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.
53. Parra, D. J., & Rodriguez, G. (n.d.). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos III. Criterios de Intervención *Pedagógica*. Recuperado de [https://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_III.pdf](https://www.uma.es/media/files/LIBRO_III.pdf)
54. Parrila, A. (1992) El profesor ante la integración escolar: “investigación y formación” Argentina: Editorial Cincel.

55. Ramos, J. (2008). *La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales* (p. 6). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/8548>
56. Rincón Muñoz, C., Stolle Arranz, A., & Rodríguez Sumaza, C. (2014). *El potencial de la corresponsabilidad en el ámbito universitario: una experiencia de trabajo colaborativo desde la biblioteca para la formación en la prevención de la violencia de género*. *Anales De Documentación*, 17(2). doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.17.2.200211>
57. Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. 42.
58. Robledo, P. R., y García, J. N. S. (2009). *El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos*. *Aula abierta*, 37(1), 117-128. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Jesus\\_Garcia33/publication/28312513\\_El\\_entorno\\_familiar\\_y\\_su\\_influencia\\_en\\_el\\_rendimiento\\_academico\\_de\\_los\\_alumnos\\_con\\_dificultades\\_de\\_aprendizaje\\_Revision\\_de\\_estudios\\_empiricos/links/0c960534ec04569e46000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Garcia33/publication/28312513_El_entorno_familiar_y_su_influencia_en_el_rendimiento_academico_de_los_alumnos_con_dificultades_de_aprendizaje_Revision_de_estudios_empiricos/links/0c960534ec04569e46000000.pdf)
59. Rodríguez Sabiote, C; Lorenzo Quiles, O y Herrera Torres, L; (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*,

- SOCIOTAM, XV() 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
60. Romero Pérez, J. F., Lavigne Cerván, R., Casquero Arjona, L., Elósegui Bandera, E., García Román, J., Herrera Abril, A., ... & Tena Martínez, E. (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos I. Definición, características y tipos.
61. Romero Pérez, J. F., Lavigne Cerván, R., Casquero Arjona, L., Elósegui Bandera, E., García Román, J., Herrera Abril, A., ... & Tena Martínez, E. (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos II. Procedimientos de Evaluación y Diagnósticos.
62. Sinisi, L. (2010). *Integración o Inclusión escolar : ¿un cambio de paradigma ?* Boletín de Antropología Y Educación., 1(ISSN 1853-6549), 11–14. Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
63. Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2nd ed.). Madrid: Morata,S.L.
64. Tavernal, A S; Peralta, O A; (2009). *Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 11() 113-139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212414008>
65. Torres, E., Rodríguez, N., Muñoz, C. (2007). *Concepciones pedagógicas en el campo de la Integración: El rol del educador diferencial en la escuela municipal*

consolidada de la comuna de Puente Alto (tesis pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

66. UNICEF. (2001). *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional “inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular.”*. Recuperado de [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/47/debate8.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf)
67. Valladares, M. A., & Rivera, P. (2011). *Tensiones entre las prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente desde la perspectiva de la educación inclusiva*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa. Recuperado de: [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art9\\_hm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art9_hm.html)
68. Valles, M. M. S. (2014). Entrevistas cualitativas (2a. ed.). Madrid, ES: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
69. Vega, A. (2014). *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, 2012-2016*. Revista Española De Educación Comparada, (24), 293-310. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1635434466?accountid=14619>
70. Verdugo Alonso, M. (1996). Evaluación curricular (p. 8). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
71. Vidal, J. G., & Manjón, D. G. (2001). *Evaluación e informe psicopedagógico: una perspectiva curricular*. Eos.
72. Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires: De las Ciencias.