



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICA UTILIZADO EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL
LENGUAJE.**

Alumnas: González Sepúlveda, Roxana
Jara Román, Carolina
Torrealba Guerrero, Andrea
Troncoso Salas, María Jesús
Profesor Guía: San Martín, María Consuelo

Monografía Para Optar Al Título De Educadora Diferencial Mención Tel

SANTIAGO, ABRIL 2017

Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Planteamiento y Justificación del Problema.....	6
Pregunta de Investigación.....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
CAPITULO I.....	10
Marco Teórico.....	10
Educación Especial.....	10
Políticas en Educación Especial vigentes en Chile.....	155
Ley General de Educación (LGE) N°20.370/2009.....	155
Ley 20.422/2010.....	177
Ley 20.201/2007:.....	177
Decreto de Ley N° 1300.....	177
Decreto Supremo de Educación N° 170 o DSE 170.....	188
Trastornos del Específicos del Lenguaje.....	221
El Proceso de Evaluación Educacional.....	3232
Evaluación Diagnostica de los TEL en Chile.....	366
Procedimientos de Evaluación.....	38
Instrumentos normalizados y estandarizados.....	39
Paradigmas y Racionalidades.....	422
El Paradigma Técnico-Positivista.....	455
El Paradigma Hermenéutico, Interpretativo, Cualitativo.....	466
El Paradigma socio-crítico.....	477
CAPITULO II.....	50
Metodología.....	5050
Análisis.....	522
Las racionalidades detrás de las Políticas.....	577
Las racionalidades tras del proceso de evaluación diagnóstica de los TEL.....	6464
Las racionalidades tras los Instrumentos.....	7272
Conclusión.....	766
CAPITULO III.....	799
ANEXOS.....	799
Formatos y Test para evaluación diagnóstica de TEL según Decreto 1300.....	799
Etapas 1: Autorización de la familia y Anamnesis.....	80
Etapas 2: Valoración Médica.....	811
Etapas 3: Evaluación Fonoaudiológica.....	822

<i>Screening Test Of Spanish Grammar – S. T. S. G.</i>	822
Test TEPROSIF-R	844
Test TECAL/ Test Para La Comprensión Auditiva Del Lenguaje E. Carrow / Aplicación En Chile.	866
Etapa 4: Prueba Pedagógica	899
Etapa 5: Formulario de Síntesis de Ingreso	90
BIBLIOGRAFÍA.....	911

Índice de Tablas y Anexos.

Tabla 1: Definiciones de TEL desde diversas perspectivas	288
Tabla 2 Clasificación de TEL utilizadas en el Decreto Supremo de Educación N° 170; a partir de clasificaciones CIE 10 y DSM-IV.....	311
Tabla 3 Descripción, objetivos y ejemplos de instrumentos utilizados en la evaluación diagnóstica de TEL.	411
Tabla 4 Matriz de Resumen Análisis	555
Tabla 5: Autorización para la Evaluación	8080
Tabla 6 Formulario Unico de Valoración de Salud	811
Tabla 7: Protocolo Subprueba Expresiva.	822
Tabla 8 Protocolo Subprueba Receptiva.....	833
Tabla 9 Protocolo de respuestas TEPROSIF	855
Tabla 10 Hoja de Análisis Cualitativo TECAL.....	866
Tabla 11: Hoja de Registro TECAL	877
Tabla 12: Ejemplo de resultado de evaluación vía Aplicación Celular.	888
Tabla 13 Evaluación Psicopedagógica y Curricular	899
Tabla 14: Formulario Único de Síntesis Evaluación de Ingreso – Trastorno Específico del Lenguaje.....	900

Resumen

En la presente monografía, se realiza una revisión bibliográfica en torno a las políticas existentes en torno a la Educación Especial, y en específico a las que regulan el proceso de evaluación diagnóstica de los TEL en Chile. Además, se indaga respecto a diferentes definiciones existentes de acuerdo al concepto de evaluación, así como las que definen dicho proceso en Chile; finalmente se darán a conocer algunos de los principales modelos paradigmáticos en torno a la evaluación diagnóstica. A partir de esta información, se desarrolla el objetivo de ejecutar un análisis crítico del proceso de evaluación diagnóstica en los Trastornos Específicos de Lenguaje en Chile, identificando las racionalidades que la subyacen.

Introducción

Planteamiento y Justificación del Problema

La Educación Especial es considerada una modalidad de la educación formal desde la reforma educativa de 1928. Ésta comprende un conjunto de medidas y/o adaptaciones que deben ser considerados en diversos aspectos relevantes al proceso educativo de un educando, entre los cuales están adecuaciones metodológicas, profesionales, de material, tiempo, espacio, entre otras, que permiten garantizar el acceso a la educación de los estudiantes que requieran de alguna de las medidas mencionadas, con el fin de acceder y facilitar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que pudiera demandar un miembro de nuestra sociedad en edad de formación académica.

En el presente texto, se abordará un aspecto específico de la Educación Especial; que guarda relación con el diagnóstico de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), y específicamente, con los motivos que sustentan el mismo. En base a lo descrito, se considera útil utilizar inicialmente la definición de los TEL realizada por Elvira Mendoza en el 2001, los que serían una “alteración en uno o más niveles del lenguaje (morfosintáctico, fonológico, semántico y pragmático) cuyo origen es exclusivo de los niveles del lenguaje y en ningún caso respondería a una deficiencia cognitiva, alteración auditiva o a un trastorno de personalidad”.

En cuanto al diagnóstico de los TEL, se considerará como aspecto principal las políticas referidas a la Educación Especial, las cuales establecen que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos que posean alguna Necesidad Educativa Especial (o NEE), tales como dificultades motoras, sensoriales, cognitivas, de desarrollo, u otras; tengan pleno acceso a la educación y con ello, responder a este derecho universal, de educación para todos y todas, asegurando la respuesta a la NEE asegurando así, la inclusión y la no discriminación (MINEDUC, 2011).

En Chile, la Ley General de Educación (LGE) y la ley 20.422 son que entregan los marcos reguladores vigentes que reglamentan y proveen de un conjunto de normas buscan asegurar los aprendizajes de calidad para niños, jóvenes y adultos, incluyendo a los niños y niñas con NEE, los cuales permiten acceder, participar e incorporar los desafíos curriculares correspondientes a su nivel, y por lo tanto promueve igualdad de condiciones y oportunidades. A partir de esto, es creado el DSE 170 que es promulgado en el año 2009, éste define criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten NEE, reglamentando sobre los procedimientos de Evaluación Diagnóstica y de los profesionales que los ejecutan; y que éstos deben ser orientados con una visión integral e interdisciplinaria, y que considera el ámbito psicoeducativo y de salud.

Este último decreto, también señala las normas reglamentarias para la evaluación diagnóstica del TEL, en el cual se encuentran diversas pruebas fonoaudiológicas estandarizadas (TECAL, STSG y TEPROSIF-R), una evaluación de salud y una evaluación psicoeducativa,

además señala a los profesionales que están aptos para la realización de las respectivas pruebas.

A modo de realizar un análisis del modelo evaluativo en TEL, se identificarán algunas racionalidades que lo subyacen, a partir de los 3 modelos paradigmáticos, presentes en la tradición educativa;

- El paradigma técnico-positivista.
- El paradigma hermenéutico o interpretativo.
- El paradigma socio-critico.
-

A partir de estos, se realiza un análisis crítico de las racionalidades inmersas en las políticas, pruebas y orientaciones del proceso de evaluación diagnóstica de los TEL, siendo necesario analizar la evaluación diagnóstica de TEL y los paradigmas que se encuentran a la base de las orientaciones de ésta, requiriendo en un primer momento de revelar acerca de los constructos teóricos e históricos que sostienen a la Educación Especial y su existencia actual.

De esta manera se presenta el tema de esta indagación documental, el cual es denominado como “Análisis crítico del proceso de evaluación diagnóstica en los Trastornos Específicos de Lenguaje en Chile, a partir de las racionalidades que la subyacen” que tiene como objetivo general el ejecutar un análisis crítico del proceso de evaluación diagnóstica en los Trastornos Específicos de Lenguaje en Chile, a partir de las racionalidades que la subyacen. A partir de este análisis, se espera poder entregar más antecedentes respecto a la metodología que se encuentra vigente en Chile.

Pregunta de Investigación

De acuerdo a los antecedentes planteados, la pregunta que concierne a la presente investigación es:

¿Cuáles son las racionalidades que subyacen al proceso de evaluación diagnóstica de los Trastornos Específicos del Lenguaje en Chile?

Objetivo General

- Ejecutar un análisis crítico del proceso de evaluación diagnóstica en los Trastornos Específicos de Lenguaje en Chile, a partir de las racionalidades que la subyacen.

Objetivos Específicos

- Describir las políticas de Educación Especial en Chile en relación a los Trastornos Específicos del Lenguaje.
- Identificar las diversas racionalidades subyacentes a la política de Educación Especial.
- Develar las racionalidades subyacentes al proceso de evaluación diagnóstica de los Trastornos Específicos del Lenguaje en Chile.

CAPITULO I

Marco Teórico

Educación Especial

Según el MINEDUC, la educación es un derecho para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país y de la mayor parte del mundo. La modalidad de la Educación Especial en Chile, se encarga de hacer valer este derecho para quienes posean alguna condición de discapacidad (de cualquier tipo) que pudiera considerarse como impedimento o que en algún período del proceso educativo pueda favorecer a la desigualdad.

La historia de la Educación Especial en nuestro país, inicia con la creación de la primera escuela en Latinoamérica para niños y niñas sordos, la que abrió sus puertas en el año 1852. Esta institución fue la primera escuela que atendió a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, específicamente discapacidad auditiva. Desde ese momento histórico hasta hoy, han existido políticas, las que, a través de las distintas experiencias, han permitido llevar a análisis su aplicación, y que a su vez estos han llevado a la reformulación de aspectos, con el fin de lograr un acceso efectivo al derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes (NNJ, NNA); con el énfasis en la inclusión de estudiantes con las características anteriormente señaladas. (MINEDUC, 2004)

En la reforma educacional del año 1928 los establecimientos educacionales pasan a formar parte del sistema educacional chileno (MINEDUC, 2004) así mismo en este año, se funda la primera Escuelas Especiales para niños y niñas con Deficiencia Mental.

En los inicios de la Educación Especial, el cuidado entregado a los estudiantes que poseían dificultades en el aprendizaje o algún grado de deficiencia cognitiva, se fundamentaba en suministrar atención clínica. Los menores que evidenciaran dificultades en el aprendizaje eran derivados a las diversas instituciones hospitalarias infantiles que tuvieran servicios de psiquiatría y neurología, sin embargo, gradualmente comienza a haber una reformulación, donde a la atención clínica que ya se entregaba, se incorpora un conjunto de elementos cuya intención fue atender integralmente a dichos menores y otorgarles una mejor calidad de la educación, tales como educarlos en aumento de la autonomía, el trabajo en el formato de habilidades sociales básicas para desenvolverse en diversos contextos sociales, entre otros. Para esto y como parte del auge que la Educación Especial en ese entonces, la escuela normalista comienza a dar cursos electivos para los docentes que se interesasen en esta área. (Godoy, Paulina; Meza, Luisa; Salazar, Alida, 2004)

En los años 50 se inicia una política para mejorar la cobertura en la atención de los niños y niñas con deficiencia mental la que incluye dentro de sus prácticas la atención de diferenciada en establecimientos de salud pública, para menores de 18 años, que presentan un CI, bajo la norma.

Durante la década del 1960 se comienza la formación profesional de docentes especialistas en la Educación Especial (tanto en la Universidad de Chile, como en la Universidad Católica) entregando post-títulos. En esta misma década el presidente Frei Montalva designó una comisión especialista para estudiar y exponer soluciones en el ámbito de la Educación Especial, acordando variadas acciones entre las que se acentuaron algunas tales como; el perfeccionamiento docente, la infraestructura necesaria para establecimientos que entregaran atención a niños y niñas que asistieran a la Educación Especial y a preparación de un proyecto de ley relacionado a la protección integral de las personas con discapacidad mental.

En el año 1974 el Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Dr. Luis Bravo Valdivieso, elaboró un documento al Ministerio de Educación denominado “El fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía” el cual permitió crear una serie de cambios en la política de la Educación Especial, aprobándose posteriormente el Decreto exento N° 185, que creó la “Comisión N° 18”. Esta comisión realizó cambios sustanciales en la educación diferencial, elaborando planes y programas de estudios, grupos diferenciales como parte de las escuelas regulares, perfeccionamiento docente, se incentiva a la apertura de nuevas escuelas de Educación Especial, se establecen los centros y micro centros de diagnóstico (equipos multidisciplinarios) entre otros variados aspectos, documentos y decretos de la época (Godoy, Paulina; Meza, Luisa; Salazar, Alida, 2004).

Paralelamente y de igual forma, en el resto del mundo también se legisla sobre la Educación Especial. En el mismo año en el que en nuestro país se entregó el documento encabezado por Valdivieso (1974) en el Reino Unido se le encarga a una comisión de expertos liderada por Mary Warnock a realizar una investigación sobre la Educación Especial, es así como se da inicio a una indagación que concluye con la publicación del Informe Warnock (1978).

La creación de este informe, se destaca como un hecho histórico para la Educación Especial en el mundo. Este documento acuña por primera vez el término de “Necesidades Educativas Especiales” o NEE. Dentro de aquel texto, se rechaza el distinguir a los niños como “deficientes” o “no deficientes”, separándolos en distintos niveles de educación; por el contrario, se debe comprender que las necesidades son continuas, y que también la “Educación Especial se debe entender como un continuo de prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario” (Warnock, 1985).

A partir de lo anterior, Warnock señala el principio de que un porcentaje importante de alumnos van a requerir un apoyo educativo especial en algún punto de su escolaridad; y por tanto requiere de una visión mucho más flexible a la hora de su intervención.

En suma, dicho informe establece que todos los NNA pueden necesitar apoyo para obtener los aprendizajes esperados en el nivel en el que se encuentren, ocurriendo esto en algún momento de su escolarización y por diferentes motivos intrínsecos y/o extrínsecos a él, es

decir, cada ser humano en algún momento de la vida requiera de una compañía o apoyo para obtener progreso en los aprendizajes.

En los años 80, se da el mayor auge en las políticas de estado relacionadas a la Educación Especial y a los planes y programas, pues un par de décadas antes en las escuelas de Educación Especial se trabajaba con lo que se “creía que los niños pudieran necesitar” para desenvolverse con cierta independencia en los diversos roles sociales. Así mismo, los estudiantes que hayan superado las dificultades de aprendizaje podrían incorporarse a la educación desde las Escuelas Especiales a las escuelas regulares en aulas comunes y así continuar con su escolaridad, iniciando a lo que hoy conocemos como integración educativa.

Este concepto se basa en el criterio de normalización (MINEDUC, 2005) el cual apunta al derecho legítimo que todos los individuos que presenten alguna discapacidad participen en los variados ámbitos de la sociedad recibiendo todo el apoyo que necesiten. La integración educativa trajo como principal aporte que los niños y niñas tengan la oportunidad de sentirse parte de un entorno social común con niños afines a ellos en edad, juegos, en gustos y pensamientos pero, a si mismo conlleva a las primeras dificultades, entre las que se pueden mencionar la falta de profesionales pertinentes, el conocimiento de los docentes de educación regular para atender de manera eficiente a aquellos menores integrados, la infraestructura de los establecimientos, materiales pedagógicos, entre otros aspectos fundamentales que hoy se requieren para el éxito en la integración (MINEDUC, 2004).

En la década de los 90 se inician poco a poco cambios fundamentales a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), iniciando una nueva reforma educativa. Principalmente, estos cambios en la reforma, permitieron otorgar el centro de la Educación Especial en el curriculum y no en la discapacidad, aumentando la integración de menores con discapacidad en escuelas regulares y capacitando en diversas metodologías a los docentes del área de la Educación Especial.

Políticas en Educación Especial vigentes en Chile

En el presente, Chile posee una serie de políticas que rigen la Educación Especial. Estas políticas se sostienen en diversas leyes que la norman, entre las cuales encontramos la Ley General de Educación N°20.370/2009, la Ley N° 20.422 que insta normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad y la Ley 20.201 sobre Subvenciones de Establecimientos y otros cuerpos legales. Cada una de estas leyes, encuadra la Educación Especial en Chile y hacen posible el acceso a la educación formal de miles de personas que la demandan, y serán detalladas a continuación:

Ley General de Educación (LGE) N°20.370/2009. Esta norma es la que deroga a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que había sido promulgada en 1990, permitiendo precisar como parte de la educación formal la modalidad de la Educación Especial, puesto que en la antigua ley de educación no se consideraba. Entonces, en la LGE se hace referencia en específico acerca de esta modalidad y a los diversos aspectos que permiten regularla.

En cuanto a sus apartados más relevantes, es posible señalar que en su artículo 3 se instituye que “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley” (Ley 20.370, 2009) . En su artículo N° 23 se señala que se entenderá a un estudiante con Necesidades Educativas Especiales transitorias, a cualquier alumno que requiera de algún apoyo extra en algún momento del proceso educativo. En el artículo N° 10 se indica que los estudiantes con NEE, tienen derecho a no ser segregados, a ser parte de un ambiente escolar respetuoso y tolerante a la diversidad, en el que se aprecie y se considere su opinión; y que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos ofensivos o indignos y de humillaciones de cualquier tipo. Así mismo, en el Art. N° 34 se menciona que, en relación a la Educación Especial, es competencia del Ministerio de Educación precisar los criterios y orientaciones para diagnosticar a los estudiantes que presenten NEE (Decreto N° 170/2009). Conjuntamente se insta en el Decreto 83/2015, criterios y orientaciones para las adecuaciones curriculares para las escuelas (de educación parvularia y básica) regulares, con y sin proyecto de integración; y para las Escuelas Especiales que permitan asegurar efectivamente la inclusión de todas y todos los estudiantes con NEE.

Ley 20.422/2010.

Esta ley implanta reglas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. Específicamente en el área educacional hace referencia a la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual promueve prácticas inclusivas. Considerándose esto como el primer paso para responder a las particularidades individuales que deben ser considerados en el aprendizaje de los estudiantes.

Ley 20.201/2007:

Es una ley de subvenciones que cambia el DFL2 de 1998 y otros cuerpos legales, correspondientes al subsidio escolar que reciben las Escuelas Especiales y regulares que tengan Programas de Integración Escolar (PIE) (Decreto N° 170).

Esta ley señalará al Decreto Supremo Educación N° 170/2009 como el documento reglamentario que establece las orientaciones de la evaluación diagnóstica de las NEE, y respecto a quienes serán favorecidos con la subvención asignada a estos casos.

Decreto de Ley N° 1300:

Estipula los planes y programas específicos para los y las que asisten a Educación Especial y que presenten alguna dificultad transitoria en el área del lenguaje. A partir de éste comienza a existir un nuevo auge enfocado en los alumnos que han sido diagnosticados, y se comienzan a generar las Escuelas Especiales dedicadas exclusivamente a los Trastornos Específicos del

Lenguaje (TEL) las cuales permanecen hasta ahora; sucedido con lo señalado en el Decreto Supremo de Educación N°170.

Decreto Supremo de Educación N° 170 o DSE 170.

Este decreto, es el que regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales que están ligados a la evaluación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales; en función de hacerlos beneficiarios de la subvención estatal para la Educación Especial (Ley 20.201); lo que se establece en el 9°bis del DFL N°2, de 1998, del Ministerio de Educación.

Los beneficiarios para recibir la subvención por NEE de carácter transitorio serán los que cuenten con los requisitos y reciban un diagnóstico de Trastorno Específico de Aprendizaje o TEA; Trastorno Específico del Lenguaje o TEL, Déficit Atencional con o sin trastorno hiperactivo (TDA o TDAH); y/o rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

Dentro de los aspectos más relevantes de este Decreto, son las definiciones que entrega respecto a las NEE de carácter permanentes y las NEE de carácter transitorio; realizando distinciones entre ambas. Además, también define el concepto del proceso de evaluación diagnóstica en educación, y los procedimientos e instrumentos. Todo lo anterior se encuentra en los primeros dos artículos del DSE 170; los cuales son base para una serie de directrices que se entregan en detalle.

El DSE 170 en su artículo 16, describe la idoneidad de cada profesional orientada hacia los procedimientos de evaluación diagnóstica de TEL, los cuales son Fonoaudiólogo, Profesor de Educación Especial/diferencial, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.

Cabe destacar que el presente artículo, además señala que “para diagnosticar una discapacidad permanente o transitoria en niños, niñas, jóvenes pertenecientes a comunidades que se comuniquen en otra lengua, como la comunidad sorda, o los pueblos originarios, el profesional que realice dicho diagnóstico se deberá comunicar en la lengua de que se trate o en su defecto disponer de un intérprete.

Según el DSE 170 la evaluación diagnóstica es el proceso de indagación objetivo, integral e interdisciplinario, que debe ser realizado por un equipo de profesionales idóneos, tanto del área educativa como de la salud. Es relevante señalar que el decreto en su artículo 16, se especifican los profesionales en torno a la evaluación, y que señala que estos deben adecuar el diagnóstico a las condiciones del evaluado en términos culturales y de lenguaje; y también conocer aspectos de “cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la que pertenece el niño, niña o joven que evalúa.” A partir de lo anterior, el propósito de dicha evaluación es determinar el tipo de discapacidad, trastorno o déficit que presenta el alumno; y la NEE que presenta, es decir, la condición de aprendizaje del estudiante y sus requerimientos de apoyo educativo para participar y aprender en el contexto escolar.

Respecto al ámbito de la Educación Especial, los alumnos deberán participar de un proceso evaluativo o de reevaluación, el cual concluye en un diagnóstico de TEL Expresivo o TEL Mixto, lo que se aborda en los artículos 33 y 34 del DSE 170. En cuanto a las características y requisitos de la evaluación diagnóstica integral, se encuentran los artículos del 4° al 9° (MINEDUC, 2012) en los que se detallan y regulan esos requerimientos.

También en el DSE 170, se hace referencia explícita sobre que el diagnóstico se basa en sistemas de Clasificación Internacional. Tales como Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10) de la Organización Mundial de la Salud, y el manual de Clasificación Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV-R) de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría. Además, debe obedecer las orientaciones del Ministerio de Salud y del Ministerio de Educación; debiendo encontrarse las versiones más recientes y disponibles.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el inciso anterior, para diagnosticar una discapacidad permanente o transitoria en niños, niñas, jóvenes y adultos pertenecientes a comunidades que se comuniquen en otra lengua, como la comunidad sorda, o los pueblos originarios, el profesional que realice dicho diagnóstico se deberá comunicar en la lengua de que se trate o en su defecto disponer de un intérprete. Igualmente, quien realice dicho diagnóstico deberá tener conocimiento de la cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la que pertenece el niño, niña o joven que evalúa.

Trastornos Específicos del Lenguaje.

Para poder definir a los TEL, en primera instancia es conveniente abordar dos conceptos que los constituyen; la comunicación y el lenguaje.

La comunicación es inherente a los seres vivos, por medio de ella, expresan sus necesidades en la dinámica de la interacción social. A decir de Maturana en 1990, la comunicación “es la coordinación de acciones, que se dan en el fluir de interacciones en curso”, estas acciones son llevadas a cabo por los seres vivos, y en especial por los seres humanos, que desarrollan coordinaciones de acciones a través de códigos creados culturalmente, por medio de la evolución y socialización de la especie.

La comunicación oral, es un proceso que tiene el fin de transmitir y recibir mensajes mediante el habla, un escrito o algún otro tipo de señales o signos. Esta constituye el rasgo distintivo de los seres humanos, siendo nuestra condición biológica de primates bípedos la que la hace posible (Maturana, 1990).

Cuando comunicamos oralmente, nos revelamos en todas nuestras dimensiones, transparentamos intereses, sentimientos, necesidades, gustos, experiencias, construimos el lugar de relación y encuentro con el otro. Todo lo que los seres humanos hacemos como tales, lo hacemos en conversaciones. “Al comunicar también se produce una interacción de nuestro cuerpo con el lenguaje, la que se ve afectada y transformada en mutua colaboración” (Echeverría, 1994).

Otra definición es la que aporta Puyuelo (2003), el que señala que la comunicación es un “...intercambio de información y un hecho social. Todos los animales se comunican, pero solo los humanos disponen de un código tan complejo como es el lenguaje.”. La diferencia que este autor plantea entre el lenguaje humano y la comunicación animal, guarda relación con que el ser humano utiliza su lenguaje para expresar sus “aspectos sociales, culturales, artísticos y científicos.”, todo lo cual se forma a partir de una conducta social en la que se basa la comunicación. El autor señala, además, que las personas que presenten dificultades en la expresión de su comunicación, mantendrán “dificultades sociales y quizás emocionales”.

Es decir, la comunicación es aquello que, en la integración con otros, permite a las personas desarrollarse y participar en el medio que le rodea, por tanto, las personas que presentan dificultades en su capacidad de comunicación, ven mermada en algún grado su capacidad de interactuar con el entorno. Bernstein en 1975, menciona que, en el proceso de comunicación, en el participa el lenguaje, es a su vez un instrumento social inserto en una cultura. Siempre vivimos en un espacio social, que nos entrega el contexto base de códigos consensuados.

Es importante distinguir entre habla (acto motor) y al lenguaje (acto cognitivo), donde la primera correspondería sólo a la capacidad de emitir sonidos y palabras, sin que estas representen algún significado. En cambio, el lenguaje sería un proceso complejo, donde la comunicación es su función primaria (Bryen y Gallagher, 1991) e involucraría una cadena de procesos cognitivos y emisión de sonidos coordinados.

El lenguaje biológicamente es una función cortical superior. Pesse (2003), señala que “psicológicamente es una función debido a que todo ser humano habla y el lenguaje constituye un instrumento necesario e insustituible”. El mismo señala que el lenguaje tiene 4 funciones distintas, una informativa, una representacional, una socioemocional. Además, constituye un aprendizaje dado que el niño nutre su mundo simbólico adquiriendo progresivamente contacto con el contexto que le rodea. (Pesse, 2003; citado en Aqueveque & Leiva, 2012)

El lenguaje se expresa a través de un código, que se desarrolla en sistemas sociales (educativo, gubernamental, etc.). Se utiliza para comunicar ideas, representar objetos, acontecimientos, relaciones entre objetos y relaciones entre acontecimientos. Por lo tanto, el uso efectivo del lenguaje para la comunicación requiere la comprensión de la interacción humana, incluyendo factores asociados: no verbales, motivacionales y de roles socioculturales. Es aquí donde se hace importante, contextualizarse tanto social como personalmente al momento de evaluar y por lo mismo se plantea como insuficiente la sola aplicación de test. (Puyuelo & Rondal, 2003).

Es relevante señalar que, en el ámbito educativo, se han tomado en cuenta algunas teorías que explican la adquisición del lenguaje, y su implicancia en el desarrollo del ser humano. Dentro de estas, se puede considerar la postulada por Chomsky (1957), llamada innatista o “del dispositivo de adquisición del lenguaje” o “LAD”, la cual tiene como base el afirmar que hay existencia de una “caja negra innata”, que funciona como dispositivo para la

adquisición del lenguaje. Debido a esta predisposición los seres humanos reciben y emiten el lenguaje, en su etapa inicial de desarrollo, con reglas gramaticales universales incipientes, que por medio de la socialización perfeccionan y se van corrigiendo. Esto quiere decir que, a partir de esta teoría, que si bien aparentemente, existiría una base desde la cual se estructura innatamente el lenguaje; para poder adaptarse a las formas gramaticales de cada lengua, requiere que exista una socialización constante desde la cual el niño o niña pueda ir adaptando gramaticalmente su lenguaje a sus necesidades comunicacionales con el entorno.

Bruner (1984), cercano a lo sugerido por Chomsky en relación al desarrollo del lenguaje, señala que este se produce por el vínculo entre los procesos cognitivos y el contexto, sugiriendo que el niño aprende a usar el lenguaje para "comunicarse en el contexto de la solución de problemas". Bruner se apoya en el concepto de Chomsky, afirmando que el niño necesitaría el "dispositivo de adquisición del lenguaje", como también de "la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje".

Para Piaget, los procesos cognitivos son más influyentes en el desarrollo del lenguaje que el ambiente. En su teoría integrada del desarrollo cognitivo, se proponen dos mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos: organización y acomodación. El lenguaje, por tanto, sería una función superior del pensamiento, esta forma de "construirse cognitivamente", se aplicaría a él y su desarrollo, determinado y relacionado a las etapas o estadios de desarrollo cognitivo. (Piaget, J. 2006).

Otra postura plantea Vygotsky (1979), quien enfatiza los aspectos culturales y el desarrollo de influencias históricas en el desarrollo del lenguaje, señalando que la persona no puede ser comprendida sin las influencias sociales, históricas y culturales. En esta relación dialéctica se produce el desarrollo cognitivo y lingüístico. Para este autor, el lenguaje se produce antes que el pensamiento e influenciaría los niveles de éste. (Concreto o abstracto).

Estas teorías, diferentes en su comprensión del lenguaje y la relación de éste con el pensamiento, concuerdan en que “La capacidad lingüística común a los humanos sólo se manifiesta si, progresivamente, la habilidad verbal va permitiendo al niño cubrir sus necesidades de interacción y comunicación” (Fernandez Pérez, 2003).

Entendiendo que dicha capacidad tiene un carácter innato, pero que se activa en un contexto, siendo su desarrollo variado y desigual. El bebé se comunica a través de sonidos y gestos, que en base a la comprensión que tiene sobre su entorno lingüístico y social y de acuerdo a sus características personales, se transformaran en el léxico y luego la gramática las que usará en sus otras etapas del desarrollo lingüístico. (Grace, s.f)

Saber hablar, no es sólo utilizar bien la gramática, requiere desarrollar una habilidad lingüística que es graduable y diversa entre las personas. La maduración cognitiva no siempre es correlativa al desarrollo de la lengua, pudiendo existir niños que se expresa con una estructura gramatical adecuada a la edad, pero que su edad cognitiva es menor. El lenguaje se encuentra influenciado y determinado por el entorno físico, social, idiomático y familiar. (Grace, s.f)

Antes de expresarse verbalmente, la persona requiere comprender y esa comprensión, en primer momento es situacional, es decir, el bebé lee el contexto e internaliza que “esa” palabra, se usa en ese contexto. Es aquí donde los niveles del lenguaje, requieren ir desarrollándose de manera armónica, para que ésta capacidad lingüística se desarrolle, se necesita: palabras (semántica, orden gramatical, etc.), fonemas (sonidos de las palabras), entender el contexto (nivel pragmático). Además, según Grace, describe sobre los niveles del lenguaje: que el nivel fonológico: “tiene relación con la percepción y la producción de los sonidos de la lengua como significantes para evocar un significado y diferenciarlo de otros significantes”, el nivel Morfosintáctico “estructura lingüísticamente los significados. (Plurales, tiempos verbales, artículos etc.) y el nivel semántico es el manejo del vocabulario. Por último, el nivel pragmático que estudia el uso del lenguaje en contextos reales. Éstos niveles que componen el lenguaje, pueden verse afectados por alguna clase de trastorno, que podrían retrasar, limitar y / o condicionar la expresión oral, afectándose con esto la vida personal y social.

En lo que respecta al concepto central de este apartado, sobre los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), existen algunas definiciones comúnmente utilizadas actualmente, tales como la expuesta por Mendoza (2001), American Speech- Language- Hearing Association; (1980) señala lo siguiente:

“Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los

componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo”.

En el Manual CIE-10, se define por el nombre de “Trastorno de la expresión del lenguaje”, respecto del cual señala que este se manifiesta cuando la capacidad del niño en su capacidad de expresión del lenguaje oral “es inferior al nivel adecuado a su edad mental, pero en el que la comprensión del lenguaje está dentro de los límites normales.”. Se añade además que en este tipo de trastorno es variable la presencia de alteraciones en la pronunciación.

Según National Institute on Deafness and other communication Disorders (NIH) de Estados Unidos, en una publicación del año 2011; señalan respecto a los TEL que es “un trastorno que retrasa la adquisición del lenguaje en niños que no tienen pérdida de audición ni ninguna otra causa de retraso en su desarrollo”. También es conocido por los nombres de “Trastorno del desarrollo del lenguaje, retraso en el lenguaje o disfasia de desarrollo”. Según esta organización, los TEL serían una de las “discapacidades del aprendizaje” más comunes, y que afectaría aproximadamente hasta un 8% de los niños de pre-escolar. Estos trastornos de no ser tratados, pueden continuar hasta la etapa adulta.

Existen varias definiciones más respecto a los TEL, se presenta a continuación una tabla donde se podrán apreciar distintos conceptos y miradas que se le entregan a los TEL a partir de la bibliografía encontrada.

Tabla 1: Definiciones de TEL desde diversas perspectivas

Definición de TEL, según:	Definición/Clasificación	Paradigma Base
Decreto Ley N° 170	“Limitación significativa del nivel de desarrollo del lenguaje oral, inicio tardío y o desarrollo lento o desviado del lenguaje, no tiene que ver con causas biológicas ni ambientales”.	Base Clínica
Clasificación de Ajuriaguerra (1975).	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario expresivo limitado. - Trastorno de organización temporal. - Dificultad para percibir auditivamente fonemas. - Comprensión reducida - Desorden en la construcción de elementos sintácticos y relaciones léxicas. 	Esta clasificación utiliza un criterio puramente clínico para referirse a los TEL y se basa en discrepancias de tipo cognitivo
DSM V	<ul style="list-style-type: none"> TEL Expresivo TEL Mixto. 	Base clínica
Rapin y Allen (1987).	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit de programación fonológica. - Déficit fonológico y sintáctico. - Dispraxia verbal. - Déficit semántico pragmático. 	Base clínica
Clasificación de Rapin reformulada (1996).	<ul style="list-style-type: none"> - TEL Expresivo receptivo (agnosia auditiva verbal) - TEL Déficit Fonológico sintáctico. - TEL procesamiento de orden superior o Trastorno específico complejo (Déficit léxico sintáctico y semántico pragmático). 	Base clínica
Aram y Nation (1975)	<p>Clasifica a los TEL en 6 tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelo del dominio de la repetición. - Déficit inespecífico de formulación repetición. - Ejecución lenta generalizada. - Déficit de comprensión formulación fonológico repetición. - Déficit de comprensión. - Déficit de formulación repetición. 	Base empírica, carecen de validación.

Wilson y Risucci (1986)	- Expresivos - Receptivos - Mixtos	Base empírica. Perspectiva neuropsicológica:
Mendoza (2001)	- Disfasias: “inadecuada y retrasada adquisición de lenguaje en ausencia de deficiencia mental, pérdida auditiva, problemas emocionales-sociales y privación medio-ambiental grave.” - Afasias: “producida por una lesión cerebral, una vez que el niño haya adquirido el lenguaje, pudiendo ser sensorial o motriz” - Retraso simple del lenguaje “disfunción del lenguaje de tipo evolutivo” (...) donde no se encuentran alteraciones con base de tipo intelectual, relacional, motriz o sensorial.	

De estas definiciones, la más relevante para el presente estudio es la que se presenta en el DSE N° 170, en el cual se establece una diferenciación en la que el Trastorno Específico de Lenguaje es entendido como una NEE Transitoria, que requiere de apoyo de un profesional especialista. El mismo decreto, respecto a la definición de los TEL ya señalada en el cuadro, agrega que estas limitaciones no se explican o no pueden estar relacionadas con la presencia de déficit en las áreas sensoriales y/o motores; ni por lesiones o disfunciones cerebrales; o por motivos distintos tales como la privación socioafectiva, ni por las “características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico”. También quedan fuera de esta definición las dislalias y el Trastorno Fonológico.

Además, el TEL podría presentarse cuando aparecen manifestaciones tales como “errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada para su edad, un vocabulario muy limitado”, y otras dificultades relacionadas con el desarrollo y producción del habla; interfiriendo “significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa”, y por último, cuando no existen criterios de “cumplen criterios

de trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo ni de trastorno generalizado del desarrollo”; presentes en el DSM-IV (1994).

El DSE 170 señala que existen dos tipos de TEL, siendo estos los de tipo Expresivo, y los de tipo Mixto. Respecto a ellos y sus criterios de diagnóstico, se exhibe a continuación la siguiente tabla:

Tabla 2 Clasificación de TEL utilizadas en el Decreto Supremo de Educación N° 170; a partir de clasificaciones CIE 10 y DSM-IV.

Tipos de TEL	Criterios de Diagnostico	Síntomas	Contextual	Diagnóstico Diferencial
<i>Expresivo</i>	Haber obtenido puntuaciones tras evaluaciones del lenguaje expresivo queda por debajo de las obtenidas por las normas del desarrollo del lenguaje receptivo.	-Errores de producción de palabras -Incapacidad para utilizar los sonidos del habla. -Vocabulario limitado, -Errores en los tiempos verbales -Dificultades en memorización de palabras. -Baja producción de frases de complejidad esperable para la etapa vital.	Las dificultades interfieren con el rendimiento académico o comunicación social.	Que no se cumplan criterios de trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo ni de trastorno generalizado del desarrollo.
<i>Mixto</i>	-Haber obtenido puntuaciones tras evaluaciones del lenguaje expresivo quedan por debajo de lo esperado para la edad del menor.	Los mismos que en los TEL Mixto, pero además con presencia de dificultades para comprender palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como términos espaciales.	Las dificultades presentes interfieren con el rendimiento académico o comunicación social.	No se cumplen criterios de trastorno generalizado del desarrollo.

Fuente: (Decreto Supremo N°170)

En este cuadro, es posible observar que existen en la actualidad, hay poca claridad que tiene el uso de este término, y también, los tipos de clasificaciones que utiliza cada una de estas visiones de los TEL.

El Proceso de Evaluación Educacional

El concepto de evaluación se ha modificado conforme a la evolución de los tiempos, partiendo en una primera etapa por Ralph Taylor, el cual es considerado el padre de la Evaluación Educacional, este plantea la importancia de los objetivos, ya que éstos influirán en la toma de decisiones empleadas para valorar el logro final en cuanto al rendimiento.

El anterior autor en 1942 crea el primer método sistemático de evaluación educacional donde se plantea que ésta es “el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados en realidad mediante los programas de currículos y enseñanza”. Básicamente, conocer el resultado de dichos programas.

A partir de lo anterior, se crea la necesidad de generar metas u objetivos educativos, y que deberán producir cambios en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante; entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado en realidad por esos cambios de comportamiento” (Taylor, 1970; citado en Saavedra, 2001).

Más tarde, Scriven (1967) realiza una actualización, haciendo una distinción de tipo de evaluación educacional, diferenciándola en “sumativa” y “formativa”. Según Mateo en el

2006, define respecto a la evaluación formativa, que esta “basa su intervención en los procesos”, con el objetivo de generar cambios o mejoras desde un primer momento. Y, por el contrario, se le asigna el calificativo de “sumativa” al tipo de evaluación que está focalizada en la consecución de resultados, y que tiende a examinar el control de los mismos, en función obtener cambios positivos en futuras intervenciones, es decir, se espera que a través de los resultados obtenidos a través del proceso entero, sea posible analizar el mejoramiento del proceso en el futuro.

En esta etapa, si se quiere dar una intención formativa a la misma, no puede entenderse a la evaluación igual que una medición, ni clasificación, ni siquiera una corrección. Respecto a este punto, Álvarez en 2001, señala que: “paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas”. No obstante, si bien existe una similitud semántica, hay diferencias tanto en sus recursos como su finalidad. En ese sentido, señala que se hace más útil la utilización de una “evaluación educativa” para generar aprendizaje.

Para Casanova (1998), la evaluación desde sus comienzos ha estado influenciada por su procedencia del campo empresarial, en donde los resultados de producción se miden de manera cuantitativa. Este proceso se llevó al ámbito educacional cuantificando el progreso de lo aprendido por los estudiantes.

En el marco de la observación anterior es posible extraer que lo que se pretende es replicar una práctica educacional de repetición y memorización de los contenidos, en donde el eje

está centrado en qué tanto pueden los estudiantes reproducir, para medirlos positiva o negativamente, dejando absolutamente relegada la posibilidad de aprendizajes significativos, en el cual los y las estudiantes aprehenden lo que es importante para ellos y ellas en el contexto cultural y etario en el que se encuentran.

Respecto a la evaluación, Álvarez en el 2001; señala que “en los años 60 y 70 en contextos ideológicos muy conservadores, primaba la preocupación por soluciones técnicas que garantizaban respuestas eficaces para la selección ante el aumento de la escolarización”.

El término diagnóstico se ha utilizado para referirse a condiciones observables, las cuales permiten establecer el estado existente de un escenario propio o colectivo. De esta forma, su función principal es determinar las necesidades que presenta la persona sin importar su condición y estado.

Para Santos Guerra (1998) la toma de decisiones, inicial o de proceso, nace de una valoración precisa y de un análisis del planteamiento, de la acción y del contexto y condiciones de la misma y de los resultados. Desde esta visión es que se comienza a presentar la inquietud de una evaluación diagnóstica ceñida a las ideas del paradigma socio crítico- transformador, el que busca establecer de la necesidad de realizar una “autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento”. Su finalidad es conseguir que existan cambios en las “estructuras de las relaciones sociales” de manera que se pueda dar respuesta a los problemas que se originan en la misma; pero desde la “acción-reflexión” de la comunidad. (Alvarado y García, 2008).

Deduciendo de las palabras de Santos Guerra, éste sería un punto de partida a la importancia que se le debe dar al contexto dentro del proceso evaluativo, el cual permite que el evaluador reconozca los aspectos importantes a tomar en cuenta en el momento mismo de la evaluación.

Fernández y Ballesteros (1992) diferencian las siguientes metas en evaluación: diagnóstico, orientación, selección y tratamiento. Las tres primeras se refieren a objetivos científicos de descripción, predicción y clasificación de la conducta que pueden realizarse en base a planteamientos metodológicos correccionales. El tratamiento exige un objetivo científico de control de la conducta, requiriendo un planteamiento metodológico experimental. Cuando la meta es diagnosticar en sentido estricto resulta apropiado usar un sistema de clasificación, al igual que puede ser apropiado si lo que se pretende es seleccionar. Sin embargo, en la orientación y más aún en la intervención la clasificación de las personas no tiene sentido.

Para complementar y cuando las variaciones con respecto a la norma son menores, o en el caso de niños muy pequeños, en el diagnóstico y análisis de necesidades “es necesario analizar desarrollos atípicos” atendiendo a las señaladas por Gortazar; entre los cuales se pueden mencionar la “desarmonía” entre el desarrollo de las distintas dimensiones del lenguaje, coexistencia de patrones de adquisición o de error de distintas etapas evolutivas. Persistencia y consistencia (estabilidad) en patrones de simplificación del habla o del lenguaje. Patrones de adquisición o error atípicos o idiosincráticos (poco comunes, por ejemplo, producir fricativas y líquidas antes que oclusivas, producir consonantes finales antes que iniciales, producir más atributos y adverbios que nombres, emplear función de respuesta

o denominaciones antes que imperativos, lenguaje ecolálico, problemas recuperación léxica y presencia de otros problemas asociados (problemas motores, anomalías en el desarrollo social, anomalías en el desarrollo simbólico.)”

Evaluación Diagnóstica de los TEL en Chile.

En relación a la evaluación del TEL, es posible señalar que el análisis de desarrollo disarmónico del lenguaje, puede ser identificado por un profesional que trabaje en la primera infancia, como por ejemplo, una educadora de Párvulos o un Pediatra y que efectivamente se evalúa en la Pruebas de control Sano, que se realizan en el Sistema de Salud Pública, en el desarrollo del programa Chile Crece Contigo, el único diagnóstico validado por el MINEDUC, es el que realiza un profesional Fonoaudiólogo utilizando los test establecidos en el DSE 170. Considerando lo anterior, podemos decir que el criterio más usado y validado para diagnosticar TEL, es tomar en cuenta la discrepancia entre los resultados obtenidos por el niño/a examinado y la media de la población normal.

Para obtener un resultado, se considera 6 meses de desfase entre la edad cronológica y el desarrollo lingüístico presentado por el niño/a, según las respuestas que obtenga en los test. Se considera la existencia de TEL, cuando se obtiene una desviación estándar bajo la media o la norma; y que además en la evaluación global de los 4 instrumentos aplicados por el fonoaudiólogo, podría presentar TEL.

La evaluación diagnóstica integral de ingreso tiene como finalidad el “determinar la existencia o no del Trastorno Específico del Lenguaje”, como también poder “identificar los requerimientos y fortalezas del estudiante para enfrentar el proceso educativo” y finalmente “definir la mejor respuesta educativa que ofrece la escuela para que el estudiante progrese en sus aprendizajes.” (MINEDUC (2012).

Si la evaluación diagnóstica determina la presencia de NEE, el estudiante requeriría de una intervención psicoeducativa, en donde si cumple con los criterios especificados en la normativa, el establecimiento puede postularlo a un Programa de Integración Escolar (PIE).

El ingreso de un estudiante que presenta NEE a la Educación Especial, en un programa de integración escolar o en una Escuelas Especiales , siempre involucra contemplar un proceso de evaluación diagnóstica, integral e interdisciplinario, con el propósito de identificar la existencia de una discapacidad, trastorno o déficit, así como la presencia -o no- de NEE asociadas a éstos. (MINEDUC, 2012).

Se considera a través de este, que los procedimientos que deben realizarse para evaluar a los estudiantes con NEE son “una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, y evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijen en el presente decreto para cada déficit o discapacidad” ; en síntesis, las Escuelas Especiales de Lenguaje deben realizar el procedimiento de evaluación diagnóstica, considerando todos estos elementos que se reúnen en el “*Formulario Único Síntesis Evaluación de Ingreso – Trastorno Específico de Lenguaje*” que contempla los datos de Identificación y diagnóstico;

su evaluación de salud; la síntesis de la Evaluación Psicoeducativa; una evaluación fonoaudiológica en la que se deben emplear todas las pruebas diagnósticas mencionadas en el artículo 38° del Decreto N° 170. Y los apoyos especializados sugeridos para el/la estudiante; cabe señalar que para realizar todo este procedimiento es necesario contar con la autorización de la familia.

Se hace relevante señalar que también existe una evaluación médica que debe certificar el estado general de salud del alumno en el que se pueda determinar el tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo; el funcionamiento del estudiante en lo relativo a sus funciones sensoriales y físicas; actividades que debe ser capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar; como también sopesar respecto a los factores contextuales, tanto ambientales como personales y familiares significativos de salud que interactúan con el estudiante. (MINEDUC, 2012)

Procedimientos de Evaluación

Los instrumentos son “aquellas herramientas, procedimientos de observación y medición que utilizan los profesionales evaluadores para obtener información certera acerca del estudiante, del contexto escolar y familiar”. Se utilizan a fin de contribuir en la realización del diagnóstico de la discapacidad o trastorno y para precisar y definir los apoyos educativos que requiere el estudiante. (Decreto N° 170). Desde el 2011 en adelante, los estudiantes que ingresan por primera vez a una Escuelas Especiales de Lenguaje se les aplican una evaluación fonoaudiológica. Además, existe una evaluación psicoeducativa de ingreso efectuada por un

profesor de Educación Diferencial, que incorpora antecedentes del estudiante y de su contexto. Los instrumentos a utilizar son de libre elección por parte del profesional. Y por último, un examen de Salud realizado por alguno de los especialistas médicos señalados en el artículo 16 del DSE N° 170/09.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el proceso ya descrito, se determinará si el niño o niña posee un Trastorno Específico del Lenguaje, el cual pudiera afectar específicamente a un área como la fonética, o por otra parte involucre otros aspectos relevantes, como, por ejemplo; la capacidad para entregar correctamente una idea y/o comprender un mensaje. Cuando ocurre esto último, se continúa con una evaluación pedagógica a cargo de la profesora diferencial, y finalmente se concluye el procedimiento con la entrega de la evaluación a través de un informe a la familia y la sistematización de la información en el Formulario Único de Ingreso.

Instrumentos normalizados y estandarizados

Son los criterios para seguir patrones de valores, los cuales servirán para establecer una norma para juzgar las puntuaciones de los productos de evaluación utilizados en TEL.

Por estandarización se entiende el hecho de presentar la misma prueba a todos los sujetos, exactamente en las mismas condiciones, aplicando los mismos criterios de corrección. Esto supone un sistema de normalización de datos y su transformación en unidades de medida que cumplan ciertas condiciones, como tener un valor determinado y ciertas desviaciones típicas.

La estandarización supone también, la determinación de valores medios que debe ofrecer la prueba, consiguiéndose estos mediante la administración a varias muestras representativas de una población. Por tanto, estandarizar es tipificar un grupo de datos a través de la creación de un patrón o norma para trabajar con ellos. (Iglesias & Sánchez Rodríguez de Castro, 2007)

Para estos últimos autores, algunas pruebas proponen el concepto de normalización, que supone el establecimiento de valores típicos o representativos de una población, de forma que se puedan utilizar como normas, para juzgar los valores y puntuaciones de determinados individuos en grupos en relación con esas puntuaciones representativas. Según Puyuelo (2000), un test implica, a la vez, estandarización y normalización. Un test no normalizado es sinónimo de una prueba. Aunque algunos test no están normalizados o solo lo están en parte. Únicamente si la prueba está normalizada se podrá decir en sentido estricto que es un test.

En Chile, se utilizan pruebas que han sido adaptadas a la población chilena por parte de la Universidad de Chile, las cuales son señaladas en el DSE 170 y son del ámbito fonoaudiológico, tales como el Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje (TECAL). (E. Carrow, 1979 en Pavéz, 2004); el Test para Evaluar los Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF-R) (Pavez, Maggiolo, & Coloma, 2008); el Screening Test of Spanish Grammar (STSG), [Test Explorativo de Gramática Española] (A. Toronto, 1973, Citado en Pavéz, 2000); y por último, una prueba de evaluación de habilidad pragmáticas.

Tabla 3 Descripción, objetivos y ejemplos de instrumentos utilizados en la evaluación diagnóstica de TEL.

Instrumento de Evaluación	Objetivo	Rango etario	Descripción de la prueba	Estandarización y normalización.
STSG (Pavéz, 2000)	Evaluación del desarrollo gramatical en niños de habla hispana. Permite detectar errores en la sintaxis.	3 años a 6 años 11 meses.	Son dos pruebas de 23 ítems cada una: - Sub prueba comprensiva - Sub prueba expresiva.	Se adapta para Chile en 1980, adecuando escalas. Se validó con 120 niños de estrato social bajo, con equivalencia de sexo.
TECAL (Pavéz, 2004)	Evalúa la comprensión del lenguaje en niños.	3 a 7 años 11 meses.	Prueba de 101 ítems en 3 categorías: -Vocabulario -Morfología -Sintaxis	Se encuentra estandarizado No se encuentra normalizado.
TEPROSIF (Pavez, Maggiolo, & Coloma, 2008)	Evaluación de los Procesos de Simplificación Fonológica, agrupados en las categorías de: Estructura silábica, Sustitución y de asimilación.	2 años 6 meses a 5 años 11 meses.	Prueba de 36 Ítems constituidos por 1 palabra cada uno. Incluye 36 láminas en blanco y negro, cada una de ellas, se encuentra dividida en dos mitades, una superior y otra inferior. Una mitad es el dibujo y la palabra a evaluar y la otra es ambos dibujos aparecen relacionados.	Sólo está estandarizado No ha sido normalizado.
Pauta de habilidades pragmáticas.	El instrumento permite determinar el nivel de desarrollo pragmático.	Se deja a criterio profesional	Pauta de estructura cualitativa, que la construye cada profesional fonoaudiólogo. Implica un reporte de antecedentes del evaluado y del examinador; y una pauta de registro.	No tiene estandarización No ha sido normalizado.

Paradigmas y Racionalidades

Cada ser humano tiene una manera de vivir y concebir su mundo, guiado por una sociedad que determina nuestra forma de pensar y actuar, con valores e ideas predominantes, esta perspectiva que construimos socialmente se denomina paradigma.

El concepto de paradigma existe como vocablo desde tiempos de la filosofía griega, época de platón, donde se considera un paradigma como un modelo o ejemplo a seguir. Ya en los años 60' el historiador y filósofo Thomas Kuhn (1962), en su publicación "Las estructuras de las revoluciones científicas" señala un nuevo concepto de paradigma que es utilizado hasta la actualidad definiéndolo como "las realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica"(Kuhn, 1962), término que se emplea para conocer la realidad, en un tiempo determinado y de un grupo de científicos o pensadores, modelo que es legítimo, creíble y no se cuestiona, a partir de este modelo, se generan los lineamientos generales para comprender ciertos fenómenos de la ciencia o cotidianos, si ocurre el cuestionamiento del paradigma, y existen otras ideas con bases y experiencias demostradas y creíbles, se inicia un periodo de crisis y transformación, si esta crisis no es reparada, el paradigma que en esos momentos predomina va perdiendo su validez, por lo tanto comienza la construcción de otro paradigma, con nuevas ideología y significaciones, manteniendo algunas del paradigma anterior, y que influirán en la comprensión y visión del mundo que rodea a cada persona.

Cada vez que en el paradigma ocurran situaciones que la ciencia normal no pueda explicar y, por tanto, no puedan ser comprendidos ciertos fenómenos por la sociedad, comienza una etapa de transición, y de cambios hacia un nuevo paradigma, y tal como lo señala Khun en 1962, el proceso de cambio de paradigma a otro, es considerado una revolución científica.

Es importante señalar que existen varias clasificaciones acerca de los paradigmas, cada cual con sus aportes de diferentes disciplinas, como las Ciencias Naturales, Sociología, Psicología y Educación, entre otras.

Estas últimas disciplinas, han realizado un trabajo en conjunto, del cual se desprenden tres modelos de comprensión, los cuales desde un modelo científico, intentan teorizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde tres modelos llamados Conductista, Cognitivo y Ecológico-Contextual.

Por otra parte, la sociología ha planteado otros modelos comprensivos, que están dirigidos a la inserción del sujeto a la sociedad, de tipo paradigmáticos, como lo son el Modelo de integración, competitividad y alineación. Es decir, no existe un paradigma único que inflencie o determine, las bases de comprensión de la realidad.

Durante la revisión teórica, se puede observar que en nuestro país y a lo largo de la historia, se han considerado diversos paradigmas educativos, que sustentan la ideología base de cada ley, decreto, norma, curriculum, entre otros, lineamientos que orientan la concepciones a

seguir en lo que respecta a educación, a partir de esto es que se señalaran tres paradigmas presentes en el ámbito de la investigación.

El Paradigma Técnico-Positivista

Surge de las ciencias naturales, pero es aplicada de igual modo en las ciencias sociales. En la literatura se encuentra denominado con diversos nombres, según el documento reflejo de los paradigmas consensuados en el conocimiento pedagógico, estos nombres son los siguientes: “Técnico”, “Tecnológico”, “Tradicional”, “Dogmático”, “Positivo” o “Positivista”, “Cuantitativo”, “Empírico-analítico”, “Científico-técnico”, “Reproductiva”.

Para este paradigma el énfasis mayor se encuentra en la objetividad, a través de la comprensión instrumental y técnica, objetividad que es aplicada en todo el proceso de investigación desde su diseño, planificación, recogida de datos, análisis e interpretación, buscando también la universalización y generalización de conocimientos, utilizando para esto sistemas de medición, como por ejemplo test psicométricos, pruebas estandarizadas, de los cuales se obtienen datos cuantitativos, que permiten la comparación y competencia

Los principios que presiden este paradigma y que deben regir los procesos pedagógicos son la “eficiencia”, “racionalidad”, y “productividad”. La planificación y orden es tornalos más racionales, para garantizar el éxito del aprendizaje.

Junto con lo anterior, la idea de mantener el orden y equilibrio, permite el control y por tanto, evita conflictos, que para este paradigma son algo anormal e indeseable.

Dejando en claro que lo esencial es explicar la realidad, de manera objetiva sin considerar el ambiente que lo rodea. Visto desde el área de la educación, los investigadores, que en este

caso son los docentes, centran su preocupación en obtener mejores resultados y son vistos como comunicadores y controladores de los conocimientos, por tanto, los estudiantes son vistos como máquinas reproductoras de conocimiento, que solo mecanizan la información para obtener un resultado, perdiendo su identidad y lo que aprenden en interacción con el medio.

El Paradigma Hermenéutico, Interpretativo, Cualitativo.

Este paradigma, ha sido llamado de diversas maneras, tales como “Comunicativo”, “Conceptual”, “Simbólico”, “Cultural”, “Hermenéutico”, “Interpretativo”, “Cualitativo”, “Simbólico”; en resumen, considera un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, cuyo interés principal es la acción humana y la vida social. (Ramírez, 2015). En este trabajo nos centraremos en el término “Hermenéutico” dado que resume el concepto de manera general.

Parte por realizar una negación de las nociones científicas, de la predicción y control del paradigma técnico. Según Ramírez (2015), si los conceptos base del paradigma positivista son “explicación, predicción y control”, en el caso del paradigma hermenéutico o interpretativo, los conceptos centrales son “comprensión, significado y acción”. Su objetivo es el reconocimiento de la existencia de diferentes fenómenos sociales y naturales y sus interacciones; y reconociendo que la realidad educativa es subjetiva. Por tanto, según el autor, el lograr entender el funcionamiento de las acciones de los “agentes del proceso educativo” es vital para poder comprenderla y transformarla.

Su finalidad esencial es comprender la conducta humana, por medio de sus relaciones sociales, centrándose en la descripción de lo individual, lo particular y singular, pretendiendo comprender el comportamiento del hombre en alguna situación dada.

En cuanto a la educación desde esta visión, se concibe como un proceso social, y considera la realidad educativa como subjetiva, buscando la comprensión de las acciones de los distintos actores de la educación y el contexto en el cual se desenvuelven, contexto social que es un factor primordial que incide en el actuar. Según el mismo autor, las investigaciones desde este enfoque, tienden a intentar describir y comprender la singularidad de ciertos fenómenos, más que en lo general; tampoco busca dimensionar ni establecer nexos causales entre las variables; sino más bien; como las personas perciben cierta realidad concreta, desde sus creencias, motivaciones o interpretaciones; lo que se resume en la “cultura”, que entiende los comportamientos y patrones de los miembros de una sociedad.

El Paradigma socio-crítico

Comprende que existe una realidad que requiere constantes transformaciones y que estas son provocadas por los mismos seres humanos, que pertenecen a esa realidad. Este paradigma ha sido denominado por varios otros autores de manera similar tal como: “Emancipatorio”, “Reconceptual”, “Sociopolítico”, “Participativo”, “Democrático”, “Reconstructivo”, entre otros, citados por Hashimoto, Machado, & Herran (2005).

Los orígenes ideológicos de este paradigma, tienen como fin el transformar la estructura de las relaciones sociales; Hashimoto et. al. señalan que “la educación es valorada

continuamente, de forma consensuada. El currículum se somete a crítica y su consecuente mejora por parte de toda la comunidad educativa, que participa democráticamente en el diseño y reflexión del mismo “. Por tanto, requiere una participación de todos los actores para la creación y aplicación de un currículum.

El investigador debe desde este paradigma, “observar, explicar, intervenir y transformar la realidad contemporánea”, según Demoya et. al (2012); es necesario que exista un "investigador participante"; buscando que este pueda insertarse y dar una mejor respuesta a sus necesidades, fomentando la participación, pero a su vez, su autonomía “racional y liberadora” del ser humano. Este deber a interpretar aquellos datos obtenidos; de modo que se implementen o creen procedimientos en el que se unan la teoría y la praxis, teniendo como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales para dar respuesta a determinados problemas sociales generados por ésta, desde una perspectiva crítica y emancipadora. En resumen, la ideología central tras este enfoque es el que la solución de los problemas de la comunidad tiene que surgir a partir de sí mismos, y en la construcción de conocimientos desde sus intereses y necesidades.

Según los mismos autores ya señalados en párrafo anterior, plantean que en el caso de los docentes, es visto como un investigador, crítico y reflexivo de sus prácticas, el que debe fomentar la participación de los estudiantes en su proceso educativo, enfocándose en formar personas que sean capaces de resolver diferentes problemas y conflictos de la vida cotidiana.

Además de esto, la evaluación que este debe realizar debe permitir evaluar procesos (más que el resultado) y es de tipo cualitativa.

Al conocer lo que significa un paradigma, y los tipos de paradigmas que existen en la presente investigación; encontraremos y las racionalidades que subyacen en estos y como estas se encuentran presentes en las políticas educacionales, en específico en las que norman a la Educación Especial actualmente.

CAPITULO II

Metodología

El presente trabajo investigativo se encuentra inserto en un diseño metodológico de tipo cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987) de tipo exploratoria y descriptiva. Este tipo de estudio permite que exista flexibilidad en torno al diseño, sus etapas y estructura de acuerdo a la contingencia o a la re interpretación del análisis. Consideraremos el concepto de diseño como: (...) “al camino que se debe seguir para poder realizar una investigación; en este sentido el diseño se refiere a la planificación de un proceso específico de producción de conocimientos” (Echeverría, 2005).

Para esto, se realizará una revisión documental (Alfonso, 1988) que implica la búsqueda, recopilación, organización, análisis e interpretación de información de diversas fuentes teóricas relacionadas entre sí, que permitan establecer aspectos referentes a la evaluación diagnóstico de TEL y a la hipótesis del presente estudio, y sus efectos en la realidad de la Educación Especial en Chile en la actualidad. En consecuencia el análisis se basará en describir la naturaleza profunda de la realidad, la cual se caracteriza por ser múltiple, compleja y socialmente construida, es decir, no es independiente del individuo; entregando una perspectiva crítica que permita dar respuesta a la pregunta de investigación, y así cumplir con los objetivos propuestos en este trabajo investigativo.

Para esto se ejecutará una descripción de los procedimientos de Evaluación Diagnóstica de TEL, para luego establecer un análisis de las racionalidades que subyacen al proceso de evaluación diagnóstica que la sustentan. Dicho análisis es de tipo deductivo, el cual relacionará las temáticas señaladas en los objetivos del presente estudio, desde lo general a lo particular, para lograr extraer conclusiones en relación a las mismas.

Análisis

En virtud de los antecedentes recopilados en el marco teórico; y del diseño metodológico planteado; es posible la construcción del análisis crítico.

En los siguientes párrafos, se buscará deducir, interpretar y analizar las variables a partir de la visión o mirada que entregan las racionalidades técnico-positivista, hermenéutica y socio-crítica; respecto de las políticas públicas existentes en relación a la Educación Especial, y en específico, de las normas que sustentan el proceso diagnóstico de los TEL; posteriormente sobre el procedimiento de evaluación diagnóstica, y por último, su relación con los instrumentos que se utilizan en los alumnos para este fin, particularmente en la realidad actual de Chile.

Para llevar a cabo la ley de educación que incluya a Todas y Todos se ha hecho necesario durante la historia, y con un mayor énfasis, posterior a los mediados de la década de los setentas; el modificar, transformar y reformular el curriculum, las metodologías y los espacios educativos, con el fin de que estos cambios permitan la participación y el acceso de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en igualdad de condiciones a los establecimientos de educación regular y/o diferencial.

A partir de esto, nace la necesidad de comprender en detalle, las estructuras teóricas o de pensamiento que han sustentado su desarrollo hasta hoy en día. En los últimos años 30 a 40 años, ha existido una ampliación de la cobertura en la educación primaria en los países de

América Latina, que en su mayoría han realizado reformas en pos de generar una mejor cobertura, calidad y equidad en cuanto al acceso a la educación; no obstante, no han logrado su objetivo de manera concreta o sustancial. Esto se puede asignar a la dificultad de entregar “respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que han conducido a un alto nivel de analfabetismo funcional, de repetición, ausentismo escolar y exclusión” (Blanco, 1999); el que además se puede ver potenciado por factores asociados con deprivación afectiva, cultura y económica, considerando que según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el 2010, aproximadamente el 45% de la población menor de 18 años de la mayoría de los países de Latinoamérica vivía en situación de pobreza, siendo esta cifra superior a los 80 millones de niños, niñas y jóvenes que sufrían privaciones como resultado de un déficit en el ejercicio de algunos de sus derechos; por tanto el desafío político, económico y social para lograr la inclusión en un sentido amplio en los países latinoamericano es gigantesco, con una gran deuda con parte de la población más expuesta a encontrarse vulnerable socialmente.

Como ha sido señalado, durante la historia contemporánea se ha generado un interés por satisfacer la necesidad de incluir a la mayor cantidad de personas dentro del sistema educativo; lo cual ha sido una preocupación constante y en desarrollo; en Chile, desde mediados del siglo XX, se le dado un impulso fuerte en mejorar la cobertura, la integración y la inclusión; y posteriormente, construyendo un marco que busca entregar los recursos

económicos, técnicos o de otra índole que necesarios, para hacerse cargo de las múltiples necesidades especiales, transitorias y/o permanentes existentes.

Tabla 4 Matriz de Resumen Análisis

	Políticas Públicas de Chile	Proceso de Evaluación	Instrumentos
Paradigma Técnico-Positivista	<ul style="list-style-type: none"> - Enfocada en medir y clasificar según criterios fijados por estándares internacionales CIE, DSM. - Establece lineamientos legales rígidos, no democráticos y no consultivos hacia la comunidad. - No considera aspectos psicológicos, sociales, contextuales ni culturales de los alumnos evaluados. Homogeniza la población. -Rígida en la forma que plantea los procesos de evaluación y los instrumentos que se utilizan. - No consideran la opinión de la comunidad educativa, o solo de manera parcial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimiento normado, delimitado y con criterios fijos, donde se establezca un diagnóstico a partir de los resultados obtenidos del proceso de evaluación. -Profesionales de distintas áreas realizan evaluaciones distintas. -El evaluador desconoce aspectos contextuales. -Debe explicar de manera objetiva y obtener un resultado medible y cuantificable. - Conceptos de “normalidad” y/o “anormalidad” -Resultados basados en CIE o DSM. -Estima inclusión o exclusión de estudiante, genera estigmatización. - Evaluación de carácter castigador, seleccionador, controlador y clasificador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos fonoaudiológicos que se utilizan: TEPROSIF, TECAL, STSG; se encuentran normalizados para la población chilena. Están basados en el método cuantitativo. - Generan predeterminados diagnósticos por medio de asignación de puntajes. - No se considera la realización de descripciones cualitativas respecto del evaluado ni de su contexto. -Solo considera evaluación médica y fonoaudiológica para el diagnóstico. -Puede prestarse para sobreestimaciones para obtener beneficios. - Dictaminan la utilización de instrumentos de tipo cuantitativo, estandarizados, pero no normalizados.
Paradigma Hermenéutico	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de cobertura y convocatoria de las políticas públicas. - Presencia en normas que buscan la integración de todos los NNA y las NNE existentes en favor de cumplimiento de su derecho a la educación. - Busca que se acoja la diversidad de culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de todos y todas Se espera que la evaluación no etiquete ni excluya. - Busca que se consideren prioritariamente variables contextuales, sociales y culturales. -Abordaje multidisciplinario 	<ul style="list-style-type: none"> - Se incluye que una docente diferencial pueda realizar una evaluación cualitativa en referencia al niño o niña. - En Chile, no se consideran otros aspectos contextuales y/o culturales en los instrumentos fuera del anterior.

	<ul style="list-style-type: none"> - El sistema debe adaptarse a las NEE - Busca generar una menor estigmatización, evitar la exclusión. 	<p>integrativo en proceso de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se busca la Integración de la información en reportes eminentemente cualitativos. - Se aparta de tipificaciones. Busca el conocimiento profundo de la realidad de la evaluación. 	
Paradigma Socio crítico	<ul style="list-style-type: none"> - No se observa este paradigma en las políticas públicas, dado estas no fomentan a la comunidad educativa para construir y diseñar democráticamente la reflexión de sí misma. - Se observa una predominancia de lo cuantitativo en la política pública. Hay un bajo interés e impacto de lo cualitativo. - No existen normas que incluyan a la comunidad educativa más allá de lo funcional a sus cargos y profesiones. - Hay rigidez de las leyes y decretos existentes, que no permiten un acercamiento democrático ni contextual a la construcción o elección de las herramientas a utilizarse. - La ley muestra énfasis en avanzar hacia el trabajo colaborativo y en conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay apertura a la construcción social o de la comunidad educativa frente a la construcción de diagnósticos de los TEL que sean integrativos en Chile. - Se espera que todo profesional en el entorno del estudiante participe de la discusión sobre el diagnóstico y sus procesos. - Los evaluadores deben ser susceptibles de revisión y supervisión para el desarrollo de los cambios. Además, acoger la opinión de la comunidad y construir pensamiento crítico y participativo. - Comunidad escolar poco influyente dentro del desarrollo de los currículos y las evaluaciones para los niños con NEE. - Actualmente hay mención a que la construcción de la evaluación a partir de información obtenida desde distintos niveles y perspectivas disciplinarias con el propósito de determinar los apoyos especializados. 	<ul style="list-style-type: none"> - En los instrumentos que se aplican para el Diagnóstico en TEL en Chile, no permiten la participación de la comunidad ni en su construcción ni en sus resultados. - Se espera que la transformación de los procesos dependan de la estructura de las relaciones sociales para dar respuesta a determinados problemas sociales generados por ésta. - Los problemas, soluciones y la construcción de conocimientos deberían ser a partir de los intereses y necesidades de la comunidad. - Se espera que los instrumentos utilizados sean construidos por la comunidad con una mirada de tipo cualitativa y contextual.

Las racionalidades detrás de las Políticas.

En lo que respecta a la materia de este estudio y ajustándose a la realidad de Chile, se han visibilizado las leyes y decretos vigentes más relevantes que regulan la Educación Especial; y en mayor detalle, sobre los que tienen mayor incidencia específicamente en el proceso de evaluación diagnóstica de los TEL; tales como la actual Ley General de Educación (LGE), la Ley 20.422; y el DSE 170, entre otras que han sido descritas. Se ha podido conocer que estas leyes en su conjunto, articulan el marco legal actual vigente que actualmente rige tanto en Escuelas Especiales como en las Escuelas regulares, y que establece los dispositivos docentes, profesionales, técnicos e interventivos que permiten el ejercicio, en un sentido amplio, del derecho a la educación por parte de los niños y niñas del país.

Este esfuerzo que parte desde el desarrollo de la política pública, y sus marcos regulatorios, también facilita la posibilidad de generar algunos cambios dentro del mismo lenguaje que existe dentro de las escuelas; en relación al abordaje de la discapacidad o de la inclusión de los alumnos dentro de las aulas; el que sin duda ha ido cambiando en los últimos años, ante la entrada de múltiples profesionales que entregan un abordaje multidisciplinario para satisfacer las necesidades específicas de cada niño o niña que ingresa por derecho propio a cada institución educativa. Ya se ha señalado que en Chile se han considerado diversos paradigmas educativos durante la historia, y en el presente estudio, se visualizan los tres más relevantes.

Se hace necesario señalar que el punto de inicio o de formación de las normativas en Educación Especial, fue en consideración hacia las personas que presentaban dificultades en su aprendizaje, o bien cuando presentaban algún grado de déficit en el ámbito cognitivo; recordando que a inicios del siglo XX las personas que presentaban estas características eran tratados como “enfermos”; por ser portadores de determinada patología, por lo que luego de un diagnóstico; recibían una atención clínica; la cual los observaba desde la visión del paradigma técnico-positivista, la que era predominantemente aceptada.

Así, las personas contaban con un diagnóstico que se estructura en base a indicadores clínicos, síntomas y criterios que son medibles y comprobables, y desde ahí se presentan las posibles intervenciones clínicas para intervenir distintos diagnósticos, sintomatologías, trastornos, discapacidades o necesidades especiales; las cuales a su vez, se encuentran construidas a partir de diversas investigaciones cuantitativas y en su ideal, con pruebas experimentales y empíricas que demuestren la eficacia de los métodos aplicados.

Esto ha sido la base teórica-metodológica que sustenta las políticas públicas de Educación Especial y del diagnóstico de NNE en Chile, y que se mantiene hasta la actualidad. La evidencia más clara de esto, guarda relación en la forma en que se miden o se clasifican las distintas NEE; por ejemplo, como ha sido expresado en los antecedentes de esta investigación, que en el procedimiento de evaluación se utilizan herramientas que se sustentan desde este paradigma, tales como instrumentos que deben ser estandarizados y/o normalizados en la población donde serán aplicados; los que a su vez, entregan resultados de

manera estándar y sistematizada, con el fin de poder diferenciar de los que cuentan con requerimientos específicos de los que no; y así poder asignar los recursos tales como subvenciones, generando discriminaciones desde un diagnóstico por sobre otro; por tanto, estigmatizando o tipificando los datos para trabajar con ellos, como señalaba Iglesias & Sánchez Rodríguez de Castro (2007).

A partir de lo anteriormente señalado, se hace posible mencionar que la legislación vigente se sustenta principalmente desde los conceptos del paradigma técnico positivista; no obstante, durante el siglo XX las políticas también han ido sumando algunas variables culturales y sociales que existen en torno a las personas que poseen alguna NEE; las cuales pueden afectar tanto el desarrollo de la misma, como de su mantención en el tiempo. Al considerar dichas variables contextuales, ya se podría considerar la presencia de un Paradigma Hermenéutico; que también es posible observar su presencia tras las políticas vigentes, de manera paulatina, y sin ser reconocido de manera explícita.

En Chile las políticas se han nutrido tanto del modelo técnico-positivista como del Hermenéutico; no obstante; se reconoce al primero como predominante y como conductor de las mismas políticas; y de manera secundaria se observa la integración de aspectos socioculturales de manera paulatina.

Respecto a este segundo paradigma; a principios del siglo XX ya existía una mirada inclusiva de la sociedad en la que se buscaba integrar a las personas con alguna discapacidad. Gracias a esa motivación, se generaron por parte del estado las primeras instancias de aprendizaje

para personas con NEE; entregándoles la posibilidad a los niños y niñas de la época lograr educarse gracias a dicho esfuerzo. A partir de ese momento; se ha ido construyendo sistemáticamente una política pública centrada en la integración de los niños al sistema educativo; hasta que mucho más tarde, pero en el mismo siglo, se dictaran leyes como la LGE, la cual por ejemplo, buscó asegurar la obligación de que todas las personas en edad escolar, independiente de sus condiciones cognitivas, médicas o de salud, accedan a diferentes apoyos en función que puedan participar en la comunidad escolar haciendo un real ejercicio de los derechos que están para proteger a todos los niños, niñas y jóvenes.

A partir de la creación de centros de diagnóstico y programas de intervención especializados y multidisciplinarios para la discapacidad a contar de 1970, donde se abordaron otras dificultades aparte de las médicas y/o clínicas; o sea, ya no solo eran las escuelas y los hospitales donde se abordaban estas problemáticas. Esto posiblemente fue empujado y fortalecido gracias los avances teóricos y técnicos; como también al desarrollo de un pensamiento más humanista como el que se encontraba desarrollándose en Europa, la comisión Warnock, y también por los aportes de Valdivieso en Chile (1974); que finalmente llevan a un abordaje más amplio al tomar en cuenta las necesidades sociales de la realidad de la discapacidad en la sociedad. Además, en la misma época empieza a existir en Chile un mayor reconocimiento de la sociedad hacia esas materias impulsando un nuevo lenguaje en la que se aborda y se hace referencia a la discapacidad; de manera más abierta, menos estigmatizante y más integrativo; donde se consideran las variables contextuales y sociales, así como una nueva forma de mirar la discapacidad.

En lo particular a las políticas podrían asociarse a la mirada del paradigma Hermenéutico, en cuanto buscan el acoger a los diversos miembros de la sociedad, desde sus propias culturas, buscando que sean las instituciones las que se adapten a esas necesidades, y así generar una menor estigmatización. Actualmente la Ley General de Educación (LGE) del año 2009 en el artículo N° 3 menciona entre otros aspectos, que la base de la educación tiene como principal componente la calidad, equidad, integración e interculturalidad, prestándole importancia y atención primordialmente a quienes demanden de apoyo específico. Todo esto se ve llevado a cabo a través del DSE 170, que entrega las orientaciones y procedimientos de la evaluación, la que debe ser integral e interdisciplinaria, esto es, desde las distintas perspectivas de los profesionales que trabajan en torno a ella, con el fin de establecer el diagnóstico. Además de esto, el decreto señala expresamente que deben considerarse los aspectos contextuales tanto personales, como ambientales de los evaluados; lo que se pueden apreciar principalmente mediante las evaluaciones realizadas por las o los educadores, pedagogos o psicólogos que si pueden incluir dichos aspectos en su observación.

Por otra parte, en la ley 20.422 también se promueven las prácticas inclusivas, considerando un diseño en el que se responda en todo evento a las particularidades del aprendizaje que pueda tener cada niño independiente de su estado o condición. Esto abre por primera vez que sea el sistema educativo quien debe generar las herramientas para la inclusión, tanto del aspecto de los requerimientos físicos o mobiliarios del aula y la escuela; como también desde la utilización de recursos capacitados; como de los instrumentos necesarios para lograr entregar aprendizajes que sean accesibles para todos y todas. Esto es distinto a lo que ocurría

anteriormente, donde se buscaba que fuera el niño o niña quien debía adaptarse a las condiciones que ofrecía el sistema educativo, con las evidentes limitaciones en términos de infraestructura existentes, como también de capacitación de los docentes en aquellas épocas cuando no existían miradas más integrales.

Desde el paradigma socio-crítico, se espera que los procesos de evaluación en primera instancia se desarrollen desde lo social, y que incluyan a la comunidad educativa, para construir y diseñar democráticamente la reflexión de sí misma; y a la vez requiere a la misma comunidad para mantener una crítica en el sistema y generar las modificaciones que sean necesarias (et. al, 2005).

Es así, que desde esta visión; la evaluación es de tipo cualitativa y debe permitir el evaluar o centrarse en el conocimiento y desarrollo de los procesos, más que en la búsqueda del resultado. En el caso presente de los TEL, sería más enfocada en el desarrollo y las necesidades del niño, niña o joven, y en el contexto en el cual se genera dicho desarrollo y necesidad, valga la redundancia; desde la propia mirada de la comunidad que se encuentra en el entorno del niño; y no en relación a la existencia o no de patrones clínicos pre-establecidos.

Respecto de las políticas que fueron revisadas en esta monografía, se ha observado que no existen normas en Chile que permitan a la escuela ni a la comunidad educativa, el revisar, cuestionar o modificar los procedimientos utilizados; impidiendo que estos puedan intervenir o decidir en la forma tanto de seleccionar a quienes pueden reúnen las características ser

beneficiarios de apoyos estatales, como también respecto de quienes pudieran presentar necesidades especiales de cualquier tipo. De hecho, en términos más específicos; se les conmina a los profesionales del contexto escolar, el utilizar determinadas herramientas, sin permitir que estos hagan apreciaciones diagnósticas a partir de otros instrumentos que deseen y que tengan relación a sus ámbitos profesionales; salvo en muy contadas excepciones y de manera tangencial o poco relevante para la evaluación final.

En ese sentido, el análisis permite señalar que existe rigidez de las leyes y decretos existentes, que no permiten un acercamiento democrático ni contextual a la construcción o elección de las herramientas a utilizarse; y en general, el marco legal apunta solo a considerar el mantenerse actualizada al menos desde las miradas técnicas predominantes en el medio internacional, tales como las señaladas en el DSM IV o V, o en el CIE 10.

Tampoco es posible establecer de que exista alguna vinculación y relevancia de la opinión y construcción de la comunidad respecto al desarrollo de los currículos escolares ni respecto de la inclusión; lo que también se extrapola a otros ámbitos de la sociedad; en los que la ley, al no dar espacio al diálogo, cierra los espacios donde se pudieran construir nuevas formas de evaluar o de generar herramientas inclusivas dentro de la política pública.

En este sentido, se genera una estructura rígida, que desde un pensamiento crítico, permite hipotetizar que este sistema legal parece más funcional a las necesidades cuantitativas, políticas y económicas que responden a las presiones que se generan para dar cumplimiento a los diversos tratados internacionales en los que se encuentra suscrito Chile en referencia a

la infancia y la educación; y los que en término último generan beneficios económicos para el país al abrir la puerta para acuerdos comerciales con diversas naciones; lo cual ha sido una política de apertura económica conocida en Chile. No obstante, esto permite abrir la hipótesis de que no existe una intención de fondo por parte del Estado de Chile en hacerse cargo realmente de las necesidades los niños, niñas y jóvenes que deben estar insertos en el sistema educativo; más allá de los compromisos a los que se encuentra suscrito; y sin existir una motivación concreta de crear o construir un modelo adaptado a las múltiples realidades sociales del país.

Las racionalidades tras del proceso de evaluación diagnóstica de los TEL.

Es relevante comenzar este punto haciendo referencia al concepto de evaluaciones educativas como las que presentaron Taylor (1987) y Skliar (1998), las que fueron citadas en el presente marco teórico, en las que se sustenta la necesidad de conocer hasta donde llegaba el alcance o nivel de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes. En base a esto, se empieza a hacer foco en la obtención de dichos resultados en pos de alcanzar los objetivos educativos. A partir de esto, se genera un quiebre, una separación, entre los que consiguen alcanzar dicho objetivo, de quienes no. Esto inevitablemente genera la necesidad de que, los que no logren alcanzar dichos objetivos, requerirán ayuda, apoyos y/u oportunidades para que consigan esas mismas metas, eso sí, bajo la lógica de las capacidades y posibilidades esperables para su desarrollo.

En relación al proceso de evaluación en TEL, desde el punto de vista del modelo técnico-positivista, se espera que, a partir de un procedimiento normado, delimitado y con criterios fijos, se visualice y establezca un diagnóstico a partir de los resultados obtenidos en ese proceso de evaluación. En Chile, el DSE 170 indica la forma y estructura en la que se debe realizar el proceso diagnóstico, para que a través de este, se “explique de manera objetiva” y se obtenga “un resultado medible”, lo que es muy similar a lo que define Álvarez en el 2001 en referencia a la definición del procedimiento evaluativo.

Uno de los problemas que nacen a partir de este tipo de evaluación, es que se infiere que los evaluados tendrán que finalmente reproducir ciertos conocimientos o indicadores principalmente cuantitativos durante el proceso; que, de no ser satisfechos, implicarían un resultado bajo lo esperable. Dicho de otra manera, implicaría que la carencia de ciertos conocimientos, o que la presencia (o no) de ciertos criterios clínicos determinados, podrían implicar para el evaluado el conseguir resultados que no cumplan con ciertas expectativas sociales o culturales; que finalmente pudieran generar exclusión. De acuerdo a este proceso, es que se asigna una cualidad a los estudiantes, comparándolos entre sí arbitrariamente, lo cual sigue clasificando de acuerdo a estándares de “normalidad” y/o “anormalidad” como señaló Skliar (1998).

El propósito de la evaluación, según el DSE 170, es determinar la discapacidad, trastorno o déficit y qué tipo de ellas pueda estar presente en un determinado alumno; lo cual se obtiene a través de la aplicación de procedimientos diagnósticos que entregan resultados que se basan

en fundamentalmente a partir de las visiones como las que entregan los compendios de patologías tales como el CIE 10 o el DSM IV, o su versión actualizada el DSM-V que tienen un claro sesgo técnico-positivista o enfoque clínico en este caso; otorgándole a las dificultades del lenguaje aspectos que apuntan a entenderlas como fenómenos o trastornos, que requieren ser cambiados o mejorados, como lo señalaba Santos Guerra (1996).

De esta manera, la evaluación es realizada de manera prioritaria por profesionales del ámbito de la salud, donde se exige la utilización y conocimiento de instrumentos teórico-clínicos ya definidos. Recordemos que el procedimiento tiene como primer paso de evaluación, la que realiza el experto fonoaudiólogo/a, quien se encarga de aplicar los test, y posteriormente, deben obtener una valoración de salud, realizado por algún médico. Finalmente, dichos resultados clínicos son los que son finalmente considerados por la política pública para estimar la NEE y los recursos a asignar.

Por otra parte, es necesario considerar que la intervención de los profesionales se encuentra limitada en este caso al mero diagnóstico del estudiante y a realizar sugerencias de intervención; y estos suelen o pueden desconocer antecedentes vitales y relevantes tras de los pacientes. Esto es factible de reducir cuando existen escenarios en los que los profesionales y estudiantes crean una relación a partir de la convivencia cotidiana en la dinámica escolar; como también en la relación que se construye cuando existen equipos multidisciplinarios e integrados. Lo contrario es cuando estos solo abordan aspectos específicos de su quehacer, sin lograr comprender un lenguaje técnico en común; por ejemplo. Esto genera una pérdida

de validez y una reducción en la capacidad de poder observar de manera integrada la evaluación; lo que produce una tendencia a la simplificación de un diagnóstico que podría ser más complejo, y más cuando se presentan múltiples diagnósticos de un mismo caso.

Una debilidad de este enfoque, y en particular en la evaluación de los TEL, es que puede existir un margen diferencial, en el que se debe estimar la inclusión o exclusión de un niño o niña, cuando este presenta, por ejemplo, un puntaje cercano a las líneas de corte, o bien alguna ambigüedad en los criterios esperables para determinar la existencia o no de un tipo de TEL. Esto gatillaría que en casos que los criterios no sean suficientemente claros, o bien los diagnósticos diferenciales se vuelvan complejos por razones de salud o de desarrollo; o si la evaluación del profesional no es eficaz; el niño o niña diagnosticado quedaría a merced del puntaje obtenido en determinadas pruebas utilizadas en un momento dentro de su desarrollo; o tampoco considerar el estado anímico o emocional del evaluado ante la exposición al proceso; lo que también pudiera afectar directamente al niño, niña o joven en relación al apoyo que puede dejar de recibir; o recibir un apoyo que no es requerido y que pudiera ser estigmatizante, e incluso victimizante.

Una vez que se establece el diagnóstico, se genera a su vez, un elemento de discriminación para hacer llegar los requerimientos de apoyo educativo; además, existe un afán de diferenciar a estos alumnos de los regulares que no requieren algún apoyo ni transitorio ni permanente; considerando el aporte económico en subvenciones que se debe entregar para conseguir el fin de la inclusión de todos y todas las alumnas.

Además, esto lleva a la reflexión de que la evaluación como es concebida actualmente, en términos críticos; se torna rígido, e incluso “iatrogénico”, puesto que perpetuaría el carácter castigador, seleccionador, controlador y clasificador; dándole la connotación del valor que la evaluación pueda tener, según como ésta cumpla o no las normas o criterios, haciéndola carecer de esta manera de sentido. Por otra parte, se establece una pauta de soluciones que se reproduce para enfrentar una determinada necesidad, sin que exista una verdadera praxis de transformación constante, y más bien; hay una práctica más bien rígida y reglada, sin mayores espacios de conversación aparte de los que provienen de modelos técnicos positivistas dominantes.

En cuanto al Paradigma Hermenéutico, es pertinente señalar que las normas (como por ejemplo el DSE 170) que rigen actualmente la Evaluación Diagnóstica de TEL señalan que se debe asegurar la inclusión de todos y todas. Es por esta razón, que se estima necesario volver a analizar y/o revisar los procedimientos aplicados, dado que se hace manifiesto primero, al hecho de que no se están considerando variables contextuales, sociales y culturales de los evaluados y evaluadas por los profesionales que diagnostican los TEL de manera prioritaria e influyente en los diagnósticos finales; y segundo, que a partir de lo anterior, se estigmatice, etiquete y por tanto no se ejerzan plenamente los derechos de los y las niñas, niños y jóvenes que se encuentren insertos en el sistema escolar.

Todo esto significa que desde una postura socio-crítica; se debe asegurar la inclusión de todos los componentes profesionales que conforman y realizan la evaluación, como también los

que se encuentran en torno a determinado estudiante; y que estos se inserten activamente en la discusión, como también ser continuamente susceptibles de revisión y supervisión en función de desarrollar los cambios que sean necesarios para que el sistema escolar se adapte a las NEE que pueda experimentar algún estudiante, y generar soluciones diversas, y no solo las ya establecidas, permitiendo también la creatividad de los profesionales para abordar las distintas necesidades desde su marco de conocimiento.

Además de esto, desde esta mirada sería necesario que los y las profesionales tuvieran la posibilidad, como también la capacidad de acoger distintas opiniones de la comunidad educativa, y desde el lugar o cultura en que esta se encuentra inserta; esperando que de esta manera, a partir de la misma comunidad sea posible poder certificar la presencia y desarrollo de los cambios como también de mantener las buenas prácticas en cada estamento y también fomentar un pensamiento crítico y participativo en la comunidad. Lo inicial dicho en este párrafo es posible observarlo en los decretos revisados, no obstante, no existe un énfasis en el que estas prácticas sean abordadas de manera concreta en el diagnóstico.

Cabe destacar la norma DSE 170 al incluir a profesionales del ámbito psico-educativo, permite que exista una construcción de la evaluación a partir de información obtenida desde distintos niveles y perspectivas disciplinarias, donde se pueden considerar aspectos cualitativos en torno a sus observaciones; con el propósito de determinar los apoyos especializados, de diverso tipo, que requiera el o la estudiante para participar y progresar en su desarrollo y aprendizaje.

A pesar de la ordenanza anterior, en el análisis del proceso de evaluación continua siendo insuficiente el grado de importancia que se le otorgan a las evaluaciones que se encuentran fuera de las miradas de tipo clínico; tales como las propias observaciones que puedan hacer los agentes educativos en el entorno escolar de cada niño o niña. Se plantea; todo esto es parte de una visión de tipo interpretativa desde un paradigma hermenéutico, que estas diversas miradas permiten interpretar el contexto del alumno.

Si se fomenta la integración de información que entregan estos últimos profesionales, en referencia a los niños con NNE, como también de la comunidad escolar en sí; haría posible la construcción de una evaluación diagnóstica que estaría más cercana a los planteamientos del paradigma Hermenéutico en donde lo que se busca es hacer preponderar la particularidad de la evaluación y comprenderla a partir de lo que es y lo que se busca de ella, comprendiendo que se imponen ciertas expectativas que además de ser posiblemente “científicas”, también suelen sostenerse a partir de premisas culturales vigentes o predominantes, que por tanto, no se sostendrían por sí solas para comprender de manera amplia los fenómenos que afectan a los estudiantes o evaluados en determinado momento.

En dicho sentido, apartarse de las tipificaciones y generalizaciones favorece el conocimiento profundo de la realidad de la evaluación; por ejemplo, al evaluar las determinadas discapacidades dentro de sus propios contextos culturales, y de cómo generar una adaptación más propia a su lugar de pertenencia. Desde la mirada de la Hermenéutica, se podría

considerar que lo relevante en el desarrollo del aprendizaje del niño, tiene relación con lo que sucede en su contexto educativo, familiar y comunitario.

Como anteriormente se mencionó, las políticas plantean unas pocas orientaciones que enfatizan el trabajo colaborativo y en conjunto con todos los actores de la educación, respetando la singularidad y tiempos de cada uno de los estudiantes, claramente un paradigma crítico, humanista, pero en sus procedimientos, aún persisten evaluaciones que toman mayor relevancia, desde el punto de vista clínico, existiendo un control del niño o niña, para luego catalogarlo de acuerdo a sus resultados o interpretación de los mismos puntajes en categorías.

Finalmente, respecto del proceso evaluativo vigente, si es observado desde el modelo socio crítico, es evidente la falta de participación de la comunidad escolar en si respecto al desarrollo de los currículos, así como respecto de los métodos que tienen para poder satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas; los que sin embargo si hacen ejercicios reflexivos y críticos respecto de sus labores; por ejemplo, al cuestionar un determinado diagnóstico a un alumno, o al observar que una ayuda puede estar siendo inadecuada; como también, dar cuenta de factores sociocontextuales que pueden estar afectando el desarrollo de cada niño. Quizás desde esta misma mirada, en conjunto con la hermenéutica, se deduce que existe una necesidad de abordar en mayor cabida a los factores contextuales dentro del proceso de evaluación, esto es, no solo los cuantitativos, sino que también realizar un análisis amplio a multinivel.

Las racionalidades tras los Instrumentos.

Respecto al procedimiento diagnóstico reglado en el Decreto N° 83 y en el DSE 170, se señala que se debe iniciar con la autorización de la familia, continuando con una valoración de salud que consiste en una apreciación clínica de un profesional médico, quien debe declarar que el niño o niña a evaluar no tiene ningún problema de salud que pueda condicionar su desarrollo de lenguaje. Posteriormente, es un fonoaudiólogo es quien debe aplicar una anamnesis y una batería de cuatro instrumentos estandarizados por la Universidad de Chile, los que son mayormente conocidos como TECAL, STSG y TEPROSIF-R y por último, se aplica una Evaluación Formal que medirá habilidades de nivel pragmático.

Respecto al diagnóstico de TEL que propone el Decreto N° 170, los test fonoaudiológicos que deben aplicarse en su totalidad, sólo cumplen el criterio de estandarización y no de normalización, lo que pone en duda su validez en diferentes contextos y regiones; además el hecho de presentar la misma prueba a todos los sujetos, exactamente en las mismas condiciones, aplicando los mismos criterios de corrección sugiere ser rígido ante las diferencias culturales que se presentan en el alumnado incluso a nivel local.

Existe también la crítica si es que el Test “Screening Test Of Spanish Grammar” o STSG, cumple el objetivo que pretende medir, ya que, al ahondar en su aplicación, muchas de las respuestas que debe dar el niño o niña, responden a procesos cognitivos de memoria, más que al desarrollo morfosintáctico propiamente tal. Estos instrumentos técnicos, como ya ha

sido mencionado, desprenden resultados que categorizan al niño o niña de acuerdo a su puntaje, generando una estigmatización.

Por otra parte, los test aplicados por los fonoaudiólogos más la valoración de salud, que la realiza un médico, no reflejarían la realidad del niño o niña a evaluar significativamente dado que se obtienen solo resultados de tipo cuantitativo que no reflejan la realidad del niño o niña evaluada.

Donde sí existe una mayor visión de tipo hermenéutica, es la inclusión de la evaluación pedagógica que está a cargo de la profesora diferencial, quien hace una observación más de tipo cualitativa, fundamentalmente respecto a las conductas que el niño ha mostrado, aunque dando variedad dado que ésta aplica instrumentos de libre elección lo que le permite considerar el contexto del niño o niña, junto con la entrevista realizada a la familia, quienes aportan a esta evaluación un aspecto importante en la obtención de los resultados, ya que categorizan de una manera positiva. Esta sería la única evaluación cualitativa que recibe el niño, y que puede considerar aspectos de tipo contextuales.

No obstante, es posible que la profesional también tienda a sobreestimar conductas a fin de que un niño pueda obtener una evaluación; generalmente estas comunicaciones son conocidas por la familia, y suelen ser abordadas en entrevistas cuando hay situaciones que son detectadas por los agentes educativos. Después de ello, es que se realiza la sistematización de la información en el Formulario Único de Ingreso que volverá a ser revisado desde la presencia o no de indicadores. Dado que sigue un procedimiento

característico de la evaluación de salud, por tanto, es considerado como parte del área clínica lo que finalmente produce una discordancia entre lo expuesto y normado por los decretos y leyes, no logrando atender a la diversidad contextual y cultural existente hoy en nuestro país.

Los instrumentos que se aplican para el Diagnóstico en TEL en Chile, no han sido creados en consideración a comunidad, ni en su construcción ni en los resultados que estos entregan. Tampoco existe un involucramiento activo en referencia a los TEL y su abordaje y/o tratamiento por una parte importante de la comunidad educativa. Por esta razón también existe desconocimiento respecto a las características de los trastornos del lenguaje de manera general en dicha comunidad.

Al no existir la posibilidad de que se consideren dichas opiniones desde el marco regulatorio, no se manifiesta una visión sociocrítica ni tampoco habría una intensión transformadora en los instrumentos. Esto se aprecia en al menos en dos planos distintos; uno, guarda relación con la forma en que se comprenden los fenómenos desde una determinada cultura, esto es, de entregarles significación y criterio a algunas características que parezcan más o menos necesarias de apoyos especiales en dicho momento. Como se ha podido señalar, los criterios con los que se consideran las NEE y los tipos de TEL han ido cambiando con el tiempo, pero empujados mayoritariamente desde el ámbito técnico positivista. Pero esto no estaría permitiendo que se generen transformaciones desde el nivel local y cualitativo dado que no se encuentran los espacios donde se puedan generar transformaciones tanto en los criterios

de diagnóstico, el establecimiento de los trastornos y en última instancia, de los tratamientos a aplicar.

Por otra parte, se considera que este nivel local, llámese la comunidad educativa, pudiera enriquecer los diagnósticos, dando cuenta también del impacto en la estructura social respecto a la presencia de las diversas NEE, como para los que se encuentran en la convivencia de las mismas; en función de generar las transformaciones que ellos estimen sobre cómo debería plantear sus soluciones o respuestas para mejorar la inclusión, desde un abordaje amplio y contextual; además de independiente y focalizado a la realidad local.

Todo esto, se fundamenta que, al hacer responsable a la comunidad educativa de la construcción de los procedimientos, y de los instrumentos que se aplican; lo que se supone, permitiría que sea ésta quien genere y construya soluciones desde sus intereses y necesidades, y no de manera impositiva por parte de normativas rígidas.

Conclusión

En base a lo expuesto en este trabajo, se desprende que las distintas políticas de educación especial y las de inclusión educativa en Chile, así como los procesos y métodos que se regulan a partir de ellas; permiten concluir que estas han sido construidas preeminentemente desde miradas que provienen desde paradigma técnico-positivista, lo que influye e incluye los procedimientos de evaluación, y que también se hace presente en los instrumentos que se utilizan para detectar los TEL en Chile.

Empero, el surgimiento y desarrollo constante de las nuevas visiones teóricas, tecnológicas, políticas y prácticas respecto a la inclusión; como también a la presencia de nuevos paradigmas de pensamiento más bien humanista, muy orientados al análisis contextual de los problemas; han permitido el inicio de la utilización de un lenguaje normativo y político que de manera muy paulatina se ha preocupado de entregar una mayor relevancia a los factores socioculturales que afectan o sé que se encuentran involucrados en el desarrollo de las niñas, niños y jóvenes que cuentan o puedan contar con alguna de las diversas NEE existentes durante su vida escolar y eventualmente en su vida adulta.

En lo que respecta al diagnóstico de las diferentes NEE en educación; se espera que en un futuro se continúe incluyendo criterios distintos a sólo los de tipo clínico en las normativas que rigen la evaluación; esto significa, que se añadan conceptos e interpretaciones cualitativas que ayuden a comprender a la persona como parte de un entorno específico; y que permitan también a una determinada población encontrar su propia forma de incluir a

todas y a todos, generando transformaciones sociales en relación a como la sociedad se enfrenta a las NEE. Dado el punto de vista de los paradigmas hermenéutico y sociocrítico; se deben centrar las decisiones respecto de los recursos de apoyo desde la comunidad; y no en la mera distribución centralizada de los mismos en base a indicadores que han sido prediseñados por personas ajenas a la comunidad y que apuntan sólo a aspectos cuantitativos de la realidad de las personas.

En relación los instrumentos señalados en el DSE 170 para el diagnóstico de TEL, es posible señalar que existe una discordancia con la normativa actual, dado que la gran mayoría de los instrumentos son de tipo cuantitativo, y normalizados para determinada población. No obstante, esto es reduccionista y no consideraría las diferencias que se establecen entre las mismas culturas que se generan a nivel local; por otra parte, también a través de las normativas se debe fortalecer el ejercicio pleno de los derechos de acceso a la educación, como también los derechos que existen en torno a las discapacidades en los distintos ámbitos de la sociedad. No obstante, se observan falencias en el ejercicio de la política pública en relación a los TEL, la debería encontrarse centrada en el interés superior de los niños, niñas y jóvenes y de su entorno inmediato; no obstante, pareciera que las normativas estarían dispuestas a satisfacer intereses de tipo burocráticos, económicos o políticos en última instancia. Se debe perseguir que los diagnósticos y sus tratamientos además de medir y sanar y/o habilitar y/o “normalizar”; permitan a todas las personas ser integradas e incluidas social y culturalmente; y que promuevan la aceptación y acogida de la diversidad y en este caso en particular, de los niños y niñas y jóvenes con presencia de NEE.

Para cerrar esta investigación, se espera que ésta pueda contribuir como aporte bibliográfico y como una compilación de información que pueda ser utilizada tanto para la reflexión del lector interesado en la temática; como también en el estudio y construcción de nuevas Políticas de la Educación Especial y específicamente en la realización de reformas particularmente en el marco legal revisado, y en particular las leyes que tienen relación con diagnóstico de TEL y de otras NEE. Además, se espera que los profesionales de estas áreas también puedan acceder al conocimiento que se encuentra tras las herramientas que se utilizan masivamente en Chile.

En este mismo sentido, también se espera hacer una contribución teórica al proceso evaluativo de diagnóstico, que, al incluir nuevas miradas y otros paradigmas, se verá fortalecido, al poder mejorar y/o cambiar los procedimientos e instrumentos de evaluación, de manera de que éstos den cuenta efectiva de la inclusión, del trabajo del equipo interdisciplinario y de los aspectos contextuales del TEL.

CAPITULO III

ANEXOS

Formatos y Test para evaluación diagnóstica de TEL según Decreto 1300

Para la implementación del Decreto Supremo N° 170, el Ministerio de Educación, proporciona un formato único, donde deben registrarse los antecedentes y resultados más relevantes del proceso de evaluación integral e interdisciplinaria realizada al estudiante por los distintos profesionales.

Este “Formulario Único de Síntesis de Evaluación de Ingreso para Trastornos del Lenguaje”, es un instrumento cuyo objetivo para el MINEDUC, es el de “proporcionar, un panorama psicoeducativo general de las condiciones, fortalezas y necesidades del estudiante y su contexto (familiar y escolar), facilitando a los profesionales visualizar la respuesta educativa que deben entregar al alumno o alumna”. (MINEDUC)

Para completar el Formulario Síntesis de Ingreso, se debe seguir un procedimiento, indicado como orientaciones en un documento especial llamado: “Orientaciones Técnico-Pedagógicas para la Evaluación Diagnóstica Integral en Escuelas Especiales de Lenguaje“(Decreto Supremo N° 170/2009 y Decreto Exento N° 1300/2002). A continuación, se presentarán algunos ejemplos de Formularios, según orden de aplicación:

Etapa 1: Autorización de la familia y Anamnesis

Formulario de autorización de la familia para la evaluación, describe el consentimiento informado de la familia del niño o niña a evaluar.

Tabla 5: Autorización para la Evaluación



Ley 20.201 – Decreto 170/2009
Evaluación Diagnóstica Integral de Necesidades Educativas Especiales

AUTORIZACIÓN PARA LA EVALUACIÓN

Para que un/a estudiante reciba apoyos educativos especializados, primeramente debe ser evaluado de manera integral, por profesionales de la salud y de la educación, con el fin de determinar los apoyos que requiere para aprender y participar en el contexto escolar.

Este proceso de evaluación diagnóstica integral, tiene que ser previamente consentido o autorizado por el padre/madre, tutor responsable, o por el propio estudiante adulto, según sea el caso, una vez que se le ha entregado, de manera clara y comprensible, toda la información necesaria respecto a los siguientes aspectos:

- Objetivo de la evaluación (con qué fin se realiza),
- Procedimientos generales que se realizarán (situaciones que deberá enfrentar el/la estudiante durante el proceso),
- Lugar y profesionales que participarán (dónde y quiénes lo realizarán),
- Beneficios que se espera obtener (para el proceso educativo del alumno o alumna),
- Posibles consecuencias desfavorables si no se proporcionan al alumno o alumna los apoyos que necesita, y
- Alternativas educativas disponibles de acuerdo a los resultados obtenidos.

Asimismo, el **padre/madre, tutor responsable, o el propio estudiante adulto,** según sea el caso, debe ser informado de que, si no está de acuerdo con que se realice esta evaluación, no tendrá consecuencias negativas o punitivas para su hijo, hija, pupilo/a, o para sí mismo/a.

Le corresponde saber también que una vez que el/la estudiante esté recibiendo los apoyos especializados de la educación especial, para que pueda mantener la continuidad de los mismos en caso de traslado a otro establecimiento educacional, **debe informar al Ministerio de Educación.**

Etapa 2: Valoración Médica

Evaluación de NEE según Decreto N° 170/2010; Formulario Único de Valoración de Salud.

Tabla 6 Formulario Único de Valoración de Salud

Evaluación Diagnóstica Necesidades Educativas Especiales – Decreto 170/2010						
FORMULARIO ÚNICO VALORACIÓN DE SALUD						
<i>El uso de este formulario por parte del profesional de la salud, es opcional. (Complete los antecedentes requeridos con letra clara y legible)</i>						
IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE						
Nombres y Apellidos				F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	RUN	
Fecha nacimiento (dd/mm/aaaa)				Edad (en años y meses)	Nacionalidad	Lengua familia de origen
Lengua que usa habitualmente						
MOTIVO DE CONSULTA						
<input type="checkbox"/> VALORACIÓN GENERAL DE SALUD <input type="checkbox"/> VALORACIÓN DISCAPACIDAD O DÉFICIT, asociado a:						
IDENTIFICACIÓN DEL PROFESIONAL - MEDICO						
Nombres y Apellidos				Rut	N° Registro Profesional	
Especialidad				Procedencia:		
				<input type="checkbox"/> Salud pública <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Escuela <input type="checkbox"/> Otro:		
Fono/E-mail contacto			Fecha evaluación	Fecha reevaluación		
VALORACIÓN DEL ESTADO DE SALUD GENERAL DEL ESTUDIANTE						
Presencia/ausencia de patologías o dificultades de salud que incidan en o expliquen sus necesidades educativas especiales, por ejemplo bronquitis crónica, problemas sensoriales, etc.						
DIAGNÓSTICO (Presencia de un trastorno o discapacidad)						
Considere especificaciones del grado y etiología del déficit y pronóstico.						
INDICACIONES						
Señale tratamiento médico, necesidades de interconsulta, exámenes o ayudas técnicas, cuando sea el caso, u otras recomendaciones u observaciones relevantes para el/la estudiante en función de su diagnóstico.						

FIRMA Y TIMBRE DEL PROFESIONAL

LOS DATOS DE ESTE DOCUMENTO SON CONFIDENCIALES SU DIVULGACIÓN O USO INDEBIDO ES PENADA POR LA LEY

Etapa 3: Evaluación Fonoaudiológica

Screening Test Of Spanish Grammar – S. T. S. G.

Tabla 7: Protocolo Subprueba Expresiva.

Screening Test Of Spanish Grammar – S. T. S. G.

Nombre : _____
 Fecha de Examen : _____
 Edad : _____

SUBPRUEBA EXPRESIVA

ITEM	ORACIONES	PUNTAJE	OBSERVACIÓN
1	La puerta no está cerrada La puerta está cerrada		
2	El perro está encima del auto El perro está adentro del auto		
3	El gato está debajo de la silla El gato está detrás de la silla		
4	El ve al gato Ella ve al gato		
5	Alguien está en la silla Algo está en la silla		
6	El sombrero es de ella El sombrero es de él		
7	Está durmiendo Están durmiendo		
8	El niño se vistió El niño se viste		
9	La niña está escribiendo La niña estaba escribiendo		
10	La niña la ve La niña lo ve		
11	El niño tenía el globo El niño tiene el globo		
12	La niña lo lleva La niña los lleva		
13	Este es mi amigo Aquel es mi amigo		
14	El niño lo lava El niño se lava		
15	Este es su perro Este es nuestro perro		
16	La niña comió La niña comerá		
17	Esa es mi muñeca Esta es mi muñeca		
18	¿Quién está en la puerta? ¿Qué está en la puerta?		
19	¿Dónde está el niño? ¿Quién es el niño?		
20	El niño va a cortarse el pelo El niño fue a cortarse el pelo		
21	El niño dice: "Me la dio" El niño dice: "Se la dio"		
22	El niño es alto El niño está alto		
23	La niña es empujada por el niño El niño es empujado por la niña		

Total de Puntos: _____ Percentil: _____ Rango de Edad: _____
 Conclusiones: _____

Tabla 8 Protocolo Subprueba Receptiva

Screening Test Of Spanish Grammar – S. T. S. G.

Nombre : _____
 Fecha de Examen : _____
 Edad : _____

SUBPRUEBA RECEPTIVA

ITEM	ORACIONES	PUNTAJE	OBSERVACIÓN
1	El niño está sentado El niño no está sentado		
2	El gato está encima del caja El gato está adentro del caja		
3	El va arriba Ella va arriba		
4	El perro está detrás de la silla El perro está debajo de la silla		
5	Están comiendo Está comiendo		
6	El libro es de él El libro es de ella		
7	El niño se cayó El niño se cae		
8	Alguien está en la mesa Algo está en la mesa		
9	El niño la está llamando El niño lo está llamando		
10	Este es mi papá Aquel es mi papá		
11	El niño está tomado helado El niño estaba tomando helado		
12	¿Dónde está la niña? ¿Quién es la niña?		
13	El niño tiene el pájaro El niño tenía el pájaro		
14	La niña las tiene La niña la tiene		
15	Esta es mi cama Esta es nuestra cama		
16	El niño se ve El niño lo ve		
17	La niña subirá La niña subió		
18	Mira a quien llegó Mira lo que llegó		
19	La mamá dice: "Se la dio" La mamá dice: "Me la dio"		
20	La mamá va a comprar el pan La mamá fue a comprar el pan		
21	Este es un avión Ese es un avión		
22	El papá es alto El papá está alto		
23	El niño es llamado por la niña El niño es llamado por el niño		

Total de Puntos: _____ Percentil: _____ Rango de Edad: _____
 Conclusiones: _____

Test TEPROSIF-R

Prueba para evaluar procesos de simplificación fonológica.

La consigna de instrucciones es la siguiente:

“Mira, éste es un payaso. El payaso tiene abierto los ojos (se le muestra el dibujo de la parte superior de la hoja) y acá el payaso tiene cerrado los...” (Se le muestra el dibujo de la parte inferior de la hoja), de tal manera que el niño deba completar el estímulo lingüístico entregado por el examinador con la palabra “ojos”.

Si el niño entiende las instrucciones, completando la oración inconclusa, se procede a aplicar el resto del test según se ha indicado.

Tabla 9 Protocolo de respuestas TEPROSIF

PROTOCOLO DE RESPUESTAS TEPROSIF

I. IDENTIFICACIÓN.

Nombre:	Edad:
Fecha del examen:	Examinador:
Conclusión:	

II. TEST

Estímulo	Respuesta	Dislalia	E. Silábica	Sustitución	Asimilación	Total
1. Auto						
2. Indio						
3. Mariposa						
4. Plancha						
5. Pantalón						
6. Camión						
7. Cuaderno						
8. Micro						
9. Bicicleta						
10. Tren						
11. Plátano						
12. Helicóptero						
13. Aguja						
14. Enchufe						
15. Bufanda						
16. Caperucita						
17. Alfombra						
18. Refrigerador						
19. Jabón						
20. Tambor						
21. Volantín						
22. Fuego						
23. Jirafa						
24. Calcetín						
25. Garro						
26. Árbol						
27. Dulce						
28. Guitarra						
29. Guantes						
30. Doctor						
31. Reloj						
32. Fósforo						
33. Rueda						
34. Teléfono						
35. Remedio						
36. Peineta						
TOTAL						

Test TECAL/ Test Para La Comprensión Auditiva Del Lenguaje E. Carrow / Aplicación

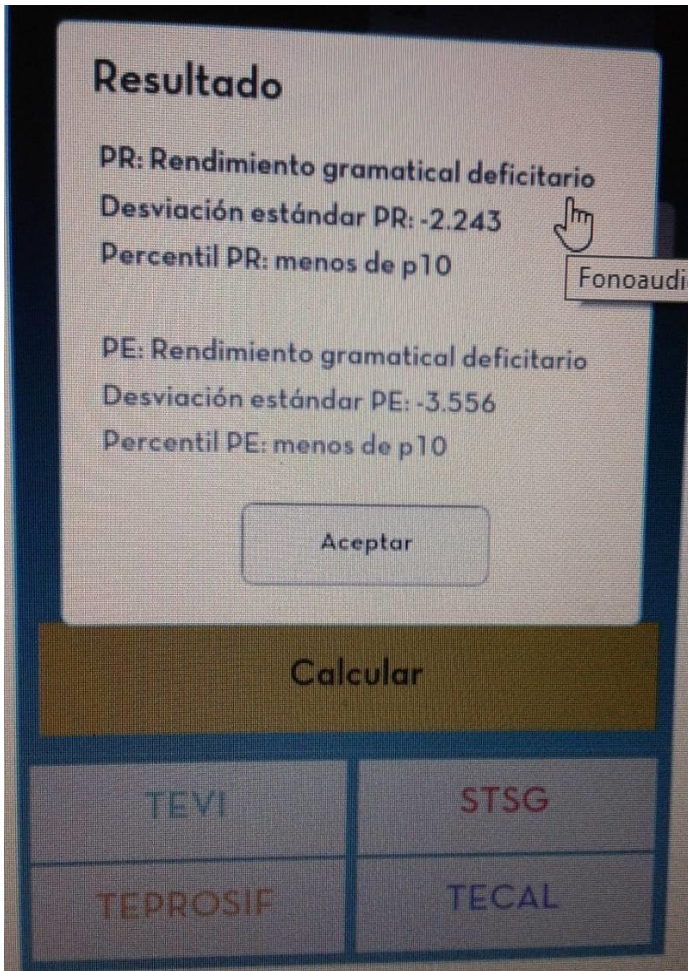
En Chile.

Tabla 10 Hoja de Análisis Cualitativo TECAL

HOJA DE ANÁLISIS CUALITATIVO
Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje de E. Carrow. Aplicación en Chile

	ÍTEMES	CANTIDAD DE ÍTEMES	RESPUESTA DEL NIÑO
I. VOCABULARIO	1 - 41	41	
1. Sustantivos	1-10, 29-30	12	
2. Adjetivos	11-28	18	
a) Color	11-13	3	
b) Cualidad	14-20	7	
c) Cantidad	21-28	8	
3. Verbos	31-39	8	
4. Adverbios	39-41	3	
II. MORFOLOGÍA	42 - 89	48	
1. Sustantivo con sufijo "or" y "dor"	50-53	4	
2. Adjetivo con sufijo "isim"	54-56	3	
3. Sustantivo con sufijo "isd"	57-58	2	
4. Sustantivo (número)	66-69	4	
5. Pronombres	42-43, 59-63, 65	8	
a) Demostrativo (número)	42-43	2	
b) Personal (número y género)	59-63, 65	6	
6. Verbos	64, 70-81	13	
a) Persona	70-71	2	
b) Tiempo	64, 72-77	7	
c) Voz	78-81	4	
7. Negativos "no" y "ni" versus estructura afirmativa	85-89	5	
8. Preposiciones	44-49	6	
9. Pronombre y adverbio interrogativos	82-84	3	
III. SINTAXIS	90 - 101	12	
1. Imperativo simple	90-91	2	
2. Sujeto tácito	92-93	2	
3. Oración compleja con subordinada adjetiva	94-95	2	
4. Complemento directo e indirecto	96	1	
5. Frase nominal con dos adjetivos coordinados	97-98	2	
6. Imperativo complejo con subordinada condicional	99	1	
7. Subordinada negativa usando "ni" y "no"	100	1	
8. Oraciones coordinadas imperativas	101	1	

Tabla 12: Ejemplo de resultado de evaluación vía Aplicación Celular.



Etapa 4: Evaluación Psicopedagógica y Curricular

Tabla 13 Evaluación Psicopedagógica y Curricular



Ley 20.201 – Decreto 170/2009
Evaluación Diagnóstica Integral de Necesidades Educativas Especiales

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CURRICULAR (Detección de NEE)

Cuando un/a alumno/a presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE), los recursos y experticia de que disponen las escuelas y el sistema educacional en su conjunto deben ponerse al servicio de los procesos educativos de éstos/as poniendo en marcha un conjunto de acciones planificadas y coordinadas, de modo de garantizarle los recursos y apoyos que requiere para aprender y participar en el currículo escolar junto a sus compañeros/as.

Un estudiante requerirá provisión de apoyo adicional o extraordinario si presenta dificultades significativamente mayores para aprender que la mayoría de los alumnos/as de la misma edad; o presenta una discapacidad que le impide o dificulta el uso de los medios educativos que en general se proporcionan a los alumnos de la misma edad en establecimientos de educación regular.

La evaluación de la dimensión psicopedagógica y curricular tiene como propósito 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, sus recursos y necesidades y los apoyos que requiere en su aprendizaje de modo de planificar una respuesta educativa ajustada, pertinente y de calidad.

Este instrumento que se pone a disposición de los establecimientos educacionales, permite recoger información relevante del aprendizaje y desarrollo de cualquier estudiante, facilitando con ello, el proceso de detección de NEE en el contexto de la escuela.

Su diseño posibilita que sea aplicado tanto en una exploración general de las fortalezas y dificultades del estudiante, al inicio del proceso de evaluación, como para ser utilizado durante la observación al alumno o alumna realizada por diferentes profesionales del contexto escolar (profesor jefe, otros docentes, profesor de educación diferencial, psicólogo, psicopedagogo), a través del año lectivo.

Considera los siguientes aspectos:

- Pauta detección de NEE en diferentes áreas de aprendizaje y desarrollo
- Pauta de observación del estudiante en el ambiente escolar
- Dimensión institucional
- Estrategias de apoyo utilizadas

LOS DATOS DE ESTE DOCUMENTO SON CONFIDENCIALES, SU DIVULGACIÓN O USO INDEBIDO SERÁ PENADO POR LA LEY

Etapa 5: Formulario de Síntesis de Ingreso

Tabla 14: Formulario Único de Síntesis Evaluación de Ingreso – Trastorno Específico del Lenguaje

Evaluación Diagnóstica Integral de Necesidades Educativas Especiales (Decreto Supremo 170/09) FORMULARIO ÚNICO SÍNTESIS EVALUACIÓN DE INGRESO - TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE			
Este Formulario debe contener la <u>síntesis del proceso de evaluación diagnóstica integral</u> realizado al estudiante con NEE, y sus resultados. Debe ser completado por un profesional responsable del establecimiento educacional y adjuntar la evidencia de las evaluaciones realizadas.			
1.- SÍNTESIS GENERAL DE EVALUACIÓN ESTUDIANTE CON NEE			
1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
A) DEL ESTUDIANTE			
Nombres y Apellidos			F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Género RUN
Fecha nacimiento (dd/mm/aaaa)	Edad (en años y meses)	Nacionalidad	Idioma/lengua en que se comunica
Dirección del estudiante (calle, block, N°)		Comuna	Ciudad Región
Curso ingreso al establecimiento	Curso Actual	Participación anterior en PIE <input type="checkbox"/>	Beneficiario Ley SEP <input type="checkbox"/>
¿La familia usa lengua distinta al castellano?		Participación anterior en Escuela de Lenguaje <input type="checkbox"/>	Beneficiario JUNAEB <input type="checkbox"/>
NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> ¿Cuál?	Si maró SI, señale dominio del castellano	<input type="checkbox"/> comprende <input type="checkbox"/> lee <input type="checkbox"/> usa señas <input type="checkbox"/> habla <input type="checkbox"/> escribe <input type="checkbox"/> no comprende
B) DEL ESTABLECIMIENTO			
Nombre del Establecimiento		Tipo dependencia: Opción educativa: <input type="checkbox"/> Escuela Especial Lenguaje <input type="checkbox"/> PIE <input type="checkbox"/> RBD	
Dirección (calle, N°)		Comuna	Ciudad Región
Nombre Director/a		Fono / E-mail contacto	Firma Director/a
C.- DE LOS PROFESIONALES RESPONSABLES			
Profesional responsable del proceso de evaluación integral al estudiante.			Fecha registro:
Nombres y Apellidos		Profesión/ Especialidad	RUN
Cargo en el establecimiento educacional	Fono contacto	E-mail contacto	Firma del profesional
Profesionales que han participado en el proceso de evaluación diagnóstica integral			
Profesionales (Nombre completo)	Profesión/ Especialidad/ Cargo	Fono/E-mail	Registro profesional
Evaluación diagnóstica integral solicitada por: <input type="checkbox"/> escuela <input type="checkbox"/> familia <input type="checkbox"/> servicio de salud <input type="checkbox"/> otro (especifique)			
2.- SÍNTESIS DIAGNÓSTICA DE NEE			
A) DIAGNÓSTICO DEL TRASTORNO ASOCIADO A LAS NEE (Señale el diagnóstico emitido para el/la estudiante):			
<input type="checkbox"/> Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) expresivo <input type="checkbox"/> Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) mixto		Fecha emisión diagnóstico	
<input type="checkbox"/> No cumple criterios para TEL. (Señale hipótesis diagnóstica y sugerencias, abajo, en observaciones)		Fecha consentimiento familia	
B) SITUACIÓN ACTUAL DEL NIÑO/A CON NEE			
Señale antecedentes relevantes del desarrollo del niño/a y de su situación actual recogidos en la anamnesis:			
Fortalezas personales y contextuales con que cuenta el niño/a para enfrentar su proceso Educativo (Marque lo que corresponda)			
<input type="checkbox"/> Es saludable	<input type="checkbox"/> Respeta normas (acorde a edad)	<input type="checkbox"/> Familia comprometida, brinda apoyo	CONTEXTO SOCIO FAMILIAR
<input type="checkbox"/> Es vital	<input type="checkbox"/> Se comunica oralmente	<input type="checkbox"/> Comunicación fluida familia-escuela	
<input type="checkbox"/> Es autónomo	<input type="checkbox"/> Solicita ayuda cuando lo requiere	<input type="checkbox"/> Familia estructurada, organizada	Su contexto familiar
<input type="checkbox"/> Es creativo	<input type="checkbox"/> Soluciona problemas prácticos	<input type="checkbox"/> Adecuado clima escolar de aula	Facilita <input type="checkbox"/> su aprendizaje <input type="checkbox"/> Dificulta
<input type="checkbox"/> Muestra interés	<input type="checkbox"/> Se relaciona con sus pares	<input type="checkbox"/> Buen nivel educacional en la familia	<input type="checkbox"/> su participación <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Participa	<input type="checkbox"/> Tolera frustración (acorde a edad)	<input type="checkbox"/> Escuela con orientación inclusiva	<input type="checkbox"/> la entrega de apoyos <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Espera su turno	<input type="checkbox"/> Expresa y reconoce emociones	<input type="checkbox"/> Entorno comunitario favorable	Su contexto socio-cultural
<input type="checkbox"/> Sigue instrucciones	<input type="checkbox"/> Cuida de sí mismo	<input type="checkbox"/> Otro(s) (especificar):	Facilita <input type="checkbox"/> su aprendizaje <input type="checkbox"/> Dificulta
<input type="checkbox"/> Describe una situación	<input type="checkbox"/> Asiste con agrado a jardín/escuela		<input type="checkbox"/> su participación <input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES GENERALES:			<input type="checkbox"/> la entrega de apoyos <input type="checkbox"/>
3. DOCUMENTOS (EVIDENCIAS) DEL PROCESO DE EVALUACIÓN QUE SE ADJUNTAN A ESTE FORMULARIO N° documentos			
Informes/ Certificados/ Evaluaciones:		<input type="checkbox"/> Anamnesis <input type="checkbox"/> Entrevista a la familia <input type="checkbox"/> Observación en la escuela <input type="checkbox"/> Consentimiento familia	
<input type="checkbox"/> Informe Escolar <input type="checkbox"/> Informe Social <input type="checkbox"/> Ev. Psicológica <input type="checkbox"/> Ev. Fonoaudiológica <input type="checkbox"/> Ev. Pedagógica <input type="checkbox"/> Ev. Psicopedagógica			
<input type="checkbox"/> Examen general de salud <input type="checkbox"/> Examen especializado de salud (señale cuál)		<input type="checkbox"/> Otro(s) (especificar):	

ESTE ES UN DOCUMENTO OFICIAL. LOS DATOS QUE CONTIENE SON CONFIDENCIALES, SU DIVULGACIÓN O USO INDEBIDO SERÁ PENADA POR LA LEY.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonzo, I. (1988). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas. Contexto Editores.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bazán, D. *Pedagogía, Racionalidad y Paradigmas*. Disponible en:
<http://s2bf5460f1343e875.jimcontent.com/download/version/1412098174/module/10427143160/name/2%20BAZAN%20Paradigmas%20y%20Racionalidad.pdf>
[Consultado el 10](#) nov. 2015
- Bernstein, B. (1975). *Lenguaje y clases sociales*. París: Ediciones Minuit.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (48), 55-72.
- Bruner, J., & Iglesias, J. L. L. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Bryen, D., & Gallagher, D. (1991). *Assessment of language and communication. The psychoeducational assessment of preschool children*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Careaga, R (2010). *Psicopedagogía: Una Disciplina del Aprendizaje*. Santiago: Ed. Bravo y Allende.
- Careaga, R, ed. (1997). *Tradición y Cambio en la Psicopedagogía*. Santiago: Ed. Bravo y Allende.
- Casanova, M. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos*. En M. Casanova, *La Evaluación educativa*. Escuela básica (págs. 67-101). España: Muralla.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2010), “Pobreza infantil en América Latina y el Caribe” (LC/R.2168), Santiago de Chile. Disponible en : <http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/introduccion/PanoramaSocial2013-capituloII.pdf>, Consultado el 01/11/2016.

Chomsky N. (1957): “Estructura sintáctica “. Versión castellana en Siglo XXI. México.

Chomsky, N. (1992). El lenguaje y el entendimiento. Planeta-De Agostini. Disponible en http://eciemaps.mspsi.es/ecieMaps/browser/index_10_2008.html Consultado el 29/06/2014

Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la comisión de expertos*. Ministerio de Educación Santiago, Chile. K-Diseños.

Decreto Supremo de Educación N° 170 (2009). Ministerio de Educación, Div. Jurídica, Santiago.

Demoya, Mazo et. al (2012), “*Ensayo Paradigma Sociocrítico*”. Facultad de Ciencias Sociales Humanas, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia, Colombia.

Echeverría R. (1994): “*Ontología del Lenguaje*”. Chile. Ediciones DOLMEN.

El trastorno específico del lenguaje Publicación de NIH núm. 11-7751 S Marzo de 2011
Disponible en:

<https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/spanish/NIDCD-Specific-Language-Impairment-FS-Spanish%20.pdf> Consultado el 01/11/2016.

Fernandez Pérez, M. (2003). *Dinamismo Construccional en el Lenguaje Infantil y Teoría Lingüística*. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante. (17), 273-287.

Fernández Pérez, M. (2003). *Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística*. Estudios de Lingüística pp. 273-287.

Fresneda, M. D., & Mendoza, E. (2005). *Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación*. Revista de Neurología, 41(1).

García Vidal y González Manjón (1992). *Evaluación e Informe Psicopedagógico*. Madrid: Ed. EOS.

Godoy, P.; Meza, L.; Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. MINEDUC, Programa de Educación Especial, Chile.

Gortázar M. (2002) Trastorno específico del desarrollo del lenguaje. Disponible en http://personal.us.es/cvm/docs/m-gortazar/gortazar_descripcion_diagnostico.pdf

Consultado el 01/11/2016

Gortazar M. (2006) “*Trastornos del Desarrollo del Lenguaje*”. Universidad de Sevilla, España. Disponible en http://personal.us.es/cvm/docs/m-gortazar/m_gortazar_el_proceso_de_evaluacion_del_lenguaje.pdf Consultado el

01/01/2016

Grace, D. (s.f.). *Educación Especial. Trastorno Específico del Lenguaje*: Disponible en <https://dianagracey.wordpress.com/tel-tea/> Consultado el 01/11/2016.

- Hashimoto, E., Machado, E., & Herran, A. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex S.L.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- Iglesias M.; Sánchez Rodríguez de Castro, M. (2007) *Diagnóstico e Intervención Didáctica del Lenguaje escolar*, Netbiblo, S.L, España.
- Iglesias, M. & Sánchez, M. (2007): “*Diagnóstico e Intervención Didáctica del Lenguaje escolar*”. España. Editorial Netbiblo, S.L.
- Lara, E. M. (2001). “*Trastorno específico del lenguaje*” (TEL).
- Ley 20.370. (2009). Ley General de Educación. Chile: MINEDUC.
- Maggiolo, M. (2000). “*Test para evaluar los procesos fonológicos de simplificación TEPROSIF.*” Ediciones Escuela de Fonoaudiología.
- Mateo, J. (2006). “*La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*”. México: Alfaomega, Horsori Editorial.
- Maturana H (1990): “*Emociones y Lenguaje en Educación y Política*”. Chile. Ediciones Comunicaciones Noreste LTDA.
- Mendoza. E. (2001) “*Trastorno Específico del Lenguaje*”. Universidad de Granada; Ediciones Pirámide. Madrid.
- MINEDUC (2004) “*Antecedentes Históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*”. Programa de Educación Especial. Santiago Chile.
- MINEDUC (2005) “*Política Nacional de Educación Especial*”. “*Nuestro compromiso con la diversidad*” Santiago. Chile.

- MINEDUC (2009) “*Ley General de Educación.*” Santiago. Chile
- MINEDUC (2011) “*Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales.*” Santiago. Chile. Editorial Atenas Ltda.
- MINEDUC. (2012). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar.* Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2013). “*Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar.*” División de Educación General. Unidad de Educación Especial. Santiago
- MINEDUC (2015) “*Diversificación de la Enseñanza.*” Decreto N° 83. Santiago. Chile.
- MINEDUC. (2016). “*Manual de Apoyo a Docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*”. Disponible en http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3085&id_portal=20&id_contenido=12273. Consultado el 02/11/2016
- Pavez, M. (2000). “*Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto.*” Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Pavez, M. (2004). “*Test de Comprensión Auditiva del Lenguaje de E.Carrow TECAL, Aplicación en Chile.*”
- Pavez, M. M., Maggiolo, M., & Coloma, C. J. (2008). “*Test para la evaluar procesos de simplificación fonológica TEPROSIF-R*” Universidad Católica de Chile.
- Piaget, J., Allport, F. H., Day, E. J., Lewis, M. M., & Dennis, W. (1984). “*El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*”. Paidós.

- Puyuelo, M., & Rondal, J. A. (2003). *“Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño.”*
- Ramírez Ramírez, D. (2015). *Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica.* Disponible en <http://josefa.aprenderapensar.net/files/2011/05/PARADIGMAS.doc> Consultado el 03 Nov. 2016.
- Reflejo de los Paradigmas consensuados en el conocimiento pedagógico.* Disponible en <https://www.agustin.delaherran.com/textos/reflejoconsensuados.pdf> Consultado el 23 Oct. 2016
- Saavedra, M. (2001). *Evaluación del Aprendizaje. Conceptos y Técnicas.* México: Pax México.
- Santos Guerra, M. (1996). *“Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”.* Revista Investigación en la Escuela N° 30.
- Santos Guerra, M. (1999) *Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad.* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (34), 39-59. P.4 Cap. 2,
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Evaluación Educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Siqueira, I. d. (2003). *Educación en la diversidad en los países del MERCOSUR.* Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas , 14 (37), 59-67.
- Skliar, C. (1998). *Repensando la Educación Especial.* Revista Alternativas, 3(13), 17-36.

- Taylor S.J. y Bogdan R. (1987) *“Introducción a los Métodos Cualitativos de la Investigación”*. Ediciones Paidós.
- Toronto, A. S. (1973). *“Screening test of Spanish grammar.”* Northwestern University Press.
- UNESCO (2004) *“Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR”*, desarrollado en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay del 2000 al 2003.
- Vigotsky, L. (1979). *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Barcelona: Crítica.
- Vila Merino, Eduardo. *“De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación”*. Disponible en http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6648/De_la_racionalidad_instrumental.pdf?sequence=2 Consultado el 02/11/2016.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En Revista de Educación, Número Extraordinario. Madrid.