



Universidad de Las Américas.  
Facultad de Educación.  
Educación Diferencial.

**Título del Seminario:**

Desafíos en los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales en su ingreso al Programa de Integración Escolar. Estudio de caso en el Liceo Municipal República de Brasil de la comuna de Santiago Región Metropolitana.

**Seminario de Grado presentado en conformidad a los requisitos para obtener el grado de licenciado(a) en Educación.**

**Estudiantes:**

Javiera Godoy Pavez

Guísela San Martín Maldonado

Ledze Velásquez Larrañaga

**Profesora Guía:**

Dra. Camila Marchant Fernández

Diciembre, 2018

## Índice.

Contenido	Pág.
<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>9</b>
1.1 Antecedentes teóricos y empíricos.....	9
1.2 Justificación e importancia de la investigación.....	14
1.3 Definición del problema .....	16
1.4 Objetivo de la investigación: .....	17
1.5 Sistema de supuestos.....	18
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
2.0 Esquema Marco Teórico.....	19
2.1 Población Extranjera en Chile.....	20
2.2 ¿Multiculturalidad o Interculturalidad en el ámbito educativo? .....	32
2.3 Sistema Educativo .....	34
2.4 Programa de Integración Escolar (PIE).....	43
2.5 Necesidades Educativas Especiales .....	48
2.5.1 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).....	49
2.5.2 Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA).....	53
2.5.3 Discapacidad Intelectual (DI) .....	58
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>64</b>
3.1 Enfoque de la investigación y paradigma.....	64
3.2 Fundamentación y descripción del diseño.....	65

3.3 Escenario y actores. ....	67
<b>CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE CAMPO .....</b>	<b>76</b>
4.1 Obstaculizadores para la recogida de información. ....	76
4.2.- Facilitadores para la recogida de información.....	78
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS .....</b>	<b>79</b>
5.1 Esquema de Categorías y subcategorías .....	80
5.2    Recuadros o cuadros de profesionales entrevistados para la recolección de datos y los momentos de observación. ....	82
5.3 Recuadro de análisis de categoría y subcategorías. ....	83
<b>CAPÍTULO VI CONCLUSIONES. ....</b>	<b>96</b>
6.1    Conclusiones de investigación. ....	96
6.2    Bibliografía.....	106
<b>CAPÍTULO VII ANEXOS. ....</b>	<b>113</b>
7.1 Carta Gantt .....	113
7.2 Cartas de presentación proyecto de tesis.....	114
7.3 Validación de entrevistas.....	120
7.4 Autorización de participación de docentes.....	159
7.5 Transcripción de entrevistas. ....	166
7.6 Análisis de datos de los estudiantes de origen extranjero.....	205

## Índice de Tablas.

Tabla 1 Migración Internacional según CENSO, 2017.....	23
Tabla 2.Cantidad y porcentaje de inmigrantes internacionales según período de llegada al país, Censo 2017. ....	24
Tabla 3.Distribución según lugar de residencia en Chile .....	25
Tabla 4.Cantidad y porcentaje de inmigrantes internacionales según país de nacimiento.	26
Tabla 5.Distribución de la población migrante según el género. ....	27
Tabla 6.Porcentaje de personas con permanencia definitiva en Chile según tramo de edad.....	28
Tabla 7.Alumnos matriculados en el sistema escolar chileno.....	29
Tabla 8.Porcentaje de alumnos matriculados en el sistema escolar chileno. ....	30
Tabla 9.Matrículas Según dependencia administrativa del establecimiento. ....	30
Tabla 10.Distribución de alumnos según nivel de educación, año 2017. ....	31
Tabla 11.Resumen de los aspectos fundamentales que deben ser abordados en la evolución diagnóstica individual de NEE. ....	46
Tabla 12.Criterios para la identificación del Trastorno Específico del Lenguaje.....	51
Tabla 13. Nivel de desempeño en la vida adulta según la gravedad de la discapacidad intelectual.....	59
Tabla 14. Presentación de los profesionales del PIE.....	71
Tabla15. Presentación de los alumnos extranjeros, pertenecientes al PIE.....	72

## **RESUMEN.**

El tema de investigación que se presenta a continuación está enfocado en la problemática nacional actual que vive nuestro sistema educativo, considerando la llegada masiva de niños y niñas de origen extranjero, el que se ve reflejado en las matrículas de los establecimientos.

Por lo tanto, la investigación se basará en recoger información para identificar los desafíos presentes en las evaluaciones que se realizan para diagnosticar a los estudiantes de origen extranjeros para su ingreso al Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), del establecimiento municipal “República de Brasil”.

Para la recolección de datos, se utilizará la metodología cualitativa, la cual, a través de un estudio de campo, permitirá por medio de entrevistas realizadas a las Profesoras de Educación Diferencial, Psicóloga, Fonoaudióloga, y un análisis de datos claves de los niños y niñas pertenecientes al Programa de Integración Escolar de dicho establecimiento. En los cuales se reflejan los aspectos de la realidad en las evaluaciones que detectan las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) en estudiantes de origen extranjeros que residen actualmente en el país, debido al creciente aumento de la población extranjeras en Chile.

Palabras claves: Evaluaciones de ingreso, Necesidades Educativas Especiales, Migración, Estudiantes de origen extranjero, interculturalidad, Multiculturalidad, Profesora de Educación Diferencia, Fonoaudióloga, Psicóloga, Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante TEL), Dificultades Específicas del Aprendizaje (En adelante DEA) y Discapacidad Intelectual (en adelante DI).

## **Abstract**

The research topic that is present on this document is focused in the current national problematic through the educational system, considering the massive arrival of children of a foreign country which is reflected school enrolments.

Hence, this research is based on the information gathered in order to identify the present challenges in the evaluations which are realized to diagnose the previous knowledge of foreign students for their admission to the Program of School Integration (in forward PIE), of the municipal establishment named "Republic of Brazil".

For the data collection, the qualitative approach will be used which across a field study through interviews realized to Teachers of Special Education, Psychologist, Phonoaudiologist, and an analysis of the key information obtained from children belonging to the Program of School Integration of the previous mentioned establishment. In which the aspects of the reality are reflected in the evaluations that detect the Special Education Needs (in forward NEE) in students of a foreign country who remains nowadays in the country, due to the increase of foreigners population in Chile.

Key words: Income evaluations, Special Education Needs, Migration, Students of foreign country, Interculturality, Multiculturism, Teacher of Special Education, Phonoaudiologist, Psychologist, Specific Disorder of the Language (in forward TEL), Specific Difficulties of the Learning (In forward DEA) and Intellectual Disability (in forward DI).

## **Agradecimientos**

### **A Dios**

*Por habernos permitido llegar hasta este punto, por las metas alcanzadas y los sueños logrados, por darnos salud y guiar nuestro camino.*

### **A nuestros profesores**

*Camila Marchanta Fernández, Pamela de Barca Muñoz, Guillermo Garrido Acevedo, María Eva Armisén y Daniela Zamorano Mardones, por ayudarnos durante este proceso, por su dedicación y compromiso.*

**A los actores de la comunidad Educativa “Liceo República de Brasil”.** *Por la confianza y disposición para realizar nuestra investigación en el establecimiento*

*Quiero dar gracias a mi familia por todo el apoyo y amor que me entregaron durante este proceso, mi hermana Joscelyn que sin ella nada de esto sería lo mismo, a mi compañero de aventuras, mi amigo y mi pareja Felipe quien estuvo siempre a mi lado de forma incondicional entregando su apoyo, su amor, comprensión y ayuda necesaria. Los amo demasiado.*

*El sólo hecho de que ustedes estén aquí para mí ya es motivo para agradecerles, el agradecimiento es algo que siempre llevaré en mi corazón hacia ustedes, gracias por hacer de estos momentos algo tan especial.*

*También quiero dar las gracias a mi grupo de compañeras de tesis por todo lo que hemos vivido en este proceso, gracias por todo.*

**Javiera Godoy Pavez.**

*Quiero agradecer a mis padres Ana Maldonado, Julio San Martín y a mi hermanita Rosa por estar cada vez que los necesite, por ayudarme a recorrer este camino lleno de dificultades, por confiar plenamente en mí, brindándome su amor incondicional.*

*A mi amado novio José Paillain por ser mi complemento, mi balance, la persona que me hace valorar y al mismo tiempo me ayuda a tener los pies en la tierra, pero principalmente a mi hijo Julián que sin nacer se enfrentó a este duro proceso junto a mí, dándome el valor para continuar cuando sentía que ya no podía más.*

*Finalmente, agradecer a todos quienes creyeron en mí y en especial a mis compañeras de tesis con quienes emprendí esta aventura.*

**Guisela San Martín Maldonado.**

*Quiero agradecer primeramente a mi madre por su apoyo incondicional durante todo este gran proceso, ya que sin su ayuda nada de esto sería posible. Por sus palabras de aliento en momentos de angustia y por siempre recordarme que lo que hago es por vocación. También a Roberto porque a pesar de las distintas maneras que tenemos de ver la vida a permanecido a mi lado durante este largo camino. A mis hermanas menores Yuriel y Rayén por ser el pilar fundamental de mi vida y así poder enseñarles que los sueños se hacen realidad. Además a mi weli y mi tata por todo su amor que me entregan a diario y sus abrazos reponedores al final de cada jornada.*

*Por último agradecer a mi círculo cercano de amigos/as y familiares que ha creído y me han apoyado en poder cumplir este gran sueño, que cada vez está más cerca. Sin dejar de lado a mi grupo de tesis que a pesar de las distintas opiniones hemos podido llegar hasta donde estamos el día de hoy.*

**Ledze Velásquez Larrañaga.**

## **CAPÍTULO I: Planteamiento del problema.**

### **1.1 Antecedentes teóricos y empíricos.**

Desde una mirada histórica Chile es un país que se ha constituido social y demográficamente a partir de procesos migratorios, primero de la población indígena, y luego de los inmigrantes que llegaron y continúan llegando desde diferentes lugares del mundo. Al mismo tiempo, Chile es un país desde el cual ha emigrado un importante número de personas para vivir en el exterior (Stefoni, 2017).

Solo en Latinoamérica el 21.8 % de personas desean salir de sus países para insertarse en una sociedad distinta. A pesar de que Haití es el caso más extremo, existen otros países como los pertenecientes a Centroamérica, quienes eligen países como Chile para establecerse a pesar, de que este país no es el más estable económicamente. Si bien la población extranjera lo considera menos discriminatorio, por lo que no es difícil conseguir la residencia (Zechmeister, 2014).

Si bien el fenómeno migratorio no es nuevo en el país, es importante señalar que el porcentaje de la población de inmigrantes ha crecido en el tiempo. En el Censo de 2002, 1,27% de la población residente era inmigrante; 15 años después, el 19 abril de 2017, se censaron 746.465 inmigrantes residentes, lo que representa 4,35% del total de la población residente en el país, con información declarada en lugar de nacimiento (Pattillo, 2017).

Por tanto, al hablar de educación chilena no podemos dejar de lado a los estudiantes migrantes, ya que se ha elevado considerablemente la evolución en la matrícula extranjera. En el año 2015 se evidenció una matrícula de 30.625 alumnos migrantes, el cual sufrió un alza importante al año 2017 con un total de 77.608 alumnos matriculados en colegios municipales, de este modo se ha generado la baja sostenida de la matrícula de los establecimientos públicos a lo largo del país. De este grupo de estudiantes extranjeros se estima que, aproximadamente, un tercio se encuentra en condición migratoria irregular; es decir, no cuentan con una visa ni un RUN (Stefoni, 2017).

En el año 2017 el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC), dio a conocer el Ordinario N° 894 que actualizan los derechos educacionales de niños, niñas, jóvenes y personas adultas extranjeras que no tienen su situación migratoria regularizada. Para ello, se dispone de un Identificador Provisorio Escolar (en adelante IPE) que permite que cada persona extranjera que no cuente con una cédula de identidad chilena y que desee incorporarse al sistema escolar, pueda acceder a una matrícula definitiva. Es importante mencionar que el IPE permite acceder a otros beneficios del sector de educación, tales como, alimentación escolar, Tarjeta Nacional Estudiantil (en adelante TNE), seguro escolar de JUNAEB, además poder llegar a optar a un computador en séptimo básico del programa me conecto para aprender. También poder gozar de textos escolares y entre otros beneficios (Quiroga, 2016).

Existe un proceso por el cual los estudiantes extranjeros deben guiarse antes de ingresar a un establecimiento educacional en donde se confirma la documentación para la validación de estudios. En Chile existe el convenio de reconocimiento de estudios detallados como: **Convenio Andrés Bello**: Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. **Convenios bilaterales**: Argentina, Brasil, España, Paraguay, Uruguay, Guatemala, Honduras y Haití, que permiten acreditar estudios básicos y medios cursados por chilenos o extranjeros (Decreto N°2.272/2007, Título N° 2 y Artículo N°5).

De esta forma se pretende comprender el nivel educacional en que el estudiante extranjero ingresó al establecimiento. Según Stefoni, (2017:28) afirma:

Si el estudiante proviene de un país sin convenio, el establecimiento examinará al estudiante (Hispanoparlante) en un plazo de 90 días de acuerdo al curso y nivel que le corresponde. En el caso de países con otro idioma, el plazo de examinación se extiende hasta el último trimestre. En este contexto se sugiere aplicar las evaluaciones en la lengua materna del estudiante, o esperar hasta el último trimestre del año en curso para evaluarle, una vez que ha tenido la posibilidad de aprender el idioma. Todo

ello con la finalidad de validar el curso anterior al que se encuentra matriculado.

Esta evaluación es solo para conocer el nivel educacional del estudiante extranjero a matricular, por lo tanto, no se sigue el mismo conducto de realizar evaluaciones en lengua materna para todo el año escolar. De este modo los estudiantes pueden ser derivados a cursos o niveles más bajos de lo que se espera para su edad cronológica. Esto conlleva a un desafío mayor a la hora de gestionar las estrategias metodológicas utilizadas en la sala de clases, considerando las diferentes culturas y así garantizar el progreso educativo de los estudiantes extranjeros en los establecimientos nacionales.

Por lo tanto, no es posible evaluar a un estudiante sin considerar su lengua materna, tal como señala Calderón (2014:13):

El lenguaje materno constituye uno de los elementos más importantes en el proceso de aprendizaje, transmisión y desarrollo de la cultura, mediante su uso es posible la transmisión de los conocimientos, las formas de pensar, sentir y de actuar de cada pueblo, y es por ello que la lengua es la que constituye una de las bases sobre las cuales las culturas existentes en el mundo se mantienen.

En la actualidad el foco de atención de la educación inclusiva se centra, en atender la diversidad y eliminar barreras que afecten la plena participación de todos los estudiantes, y así de esta forma garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad (Molina y Schurch, 2017). Enfocado a lo anterior, todos los estudiantes deben ser enseñados por igual, sin hacer distinción alguna, completar en un 100% la participación de los estudiantes, es tareas de todos.

Hoy en día existe el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), definido por Pozo (2016: 9) como:

El PIE se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas

diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior mencionado hace referencia a contribuir en el mejoramiento de la calidad de la educación, la cual se imparte en los establecimientos educacionales, para así favorecer la presencia en el aula, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE). Para este punto de querer lograr los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, se toma en cuenta a Santana (2015: 20) específicamente en donde habla del Decreto N°83/2015. Que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica. “Las personas con discapacidad sensorial (ceguera o sordera) o las personas con dificultades de aprendizaje, procedentes de otras culturas, entre otras, pueden requerir modalidades distintas a las convencionales para acceder a las diversas materias”.

En ese mismo sentido el Decreto N° 170/2009, que fija normas para determinar los alumnos con NEE, que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Menciona que los establecimientos deberán contar con un PIE, aprobado por el Ministerio de Educación, para apoyar en el aprendizaje de los y las estudiantes.

El Decreto N°170/2009, en el Artículo N° 2/A, define las NEE de la siguiente forma: “Aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”.

Así también en este mismo artículo se clasifican de dos formas. De carácter permanentes, que son barreras de aprendizajes que se presentan en toda la escolaridad del alumno por consecuencia de un trastorno o discapacidad.

La segunda son las de carácter transitorio, que son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar, a consecuencia de un trastorno o discapacidad.

Este Decreto es de suma importancia para establecer los diagnósticos de los estudiantes ingresados al PIE y quienes serán los profesionales a cargo de estos, haciendo mención también que los diagnósticos no pueden ser enfocados a la cultura del estudiante.

El Decreto N°170/2009, en el Artículo N° 30 afirma lo siguiente:

Se entenderá por Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante TEL) a una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad, no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio-afectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, **cultural, económico, geográfico y/o étnico.**

Esto quiere decir que los alumnos diagnosticados con TEL no pueden presentar características lingüísticas propias de un entorno ya sea social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Entendiéndolo más simplificado no se puede diagnosticar con TEL a estudiantes provenientes de un entorno social distinto.

## 1.2 Justificación e importancia de la investigación.

En el último tiempo solo en Latinoamérica el 21.8% de las personas desean salir de sus países para insertarse en una sociedad distinta. Desde el 2015 se ha evidenciado un notable aumento en la matrícula de estudiantes de origen extranjero en colegios municipales. Como hace mención el informe del año 2016 de Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana (en adelante OBIMID). La cual reside principalmente en la región Metropolitana.

Por lo tanto, la presente investigación nace de la necesidad de indagar los procesos de evaluación de estudiantes de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) en su ingreso al Programa de Integración Escolar (en adelante PIE). Dando así a conocer una problemática actual a nivel nacional, en la cual se observan evaluaciones alteradas, debido a que en la aplicación de estas, no es considerada la cultura del estudiante. Por lo tanto se clasifica al alumno según un diagnóstico poco confiable.

Se estima conveniente que Chile debiese avanzar hacia nuevas políticas inclusivas que consideren la diversidad de culturas que existen hoy en día en nuestro país, debido a que es evidente las falencias que presentan los Programa de Integración Escolar, en cuanto a evaluaciones de ingreso.

Si bien existe un Decreto que fija normas y establece criterios de evaluación que se le deben aplicar a los estudiantes para poder ingresar al PIE, pero este no cuenta con un artículo que favorezca la evaluación de los niños y niñas que llegan a Chile con una lengua diferente al español.

En el mismo sentido es importante mencionar que el sistema educativo chileno, no cuenta con los plazos idóneos, para que los estudiantes se adapten a este.

Dentro de esta problemática educativa, se pretende investigar cómo abordarán esta situación los profesionales del PIE del Liceo República de Brasil, para diagnosticar las NEE de los estudiantes de origen extranjero, ya que el establecimiento cuenta con una matrícula educativa de 506 estudiantes, de enseñanza Pre-básica, Básica y Media. Con un 7,2% que corresponde a estudiantes de origen extranjero (Proyecto Educativo, Liceo República de Brasil, 2017).

Investigar sobre las diferencias en las evaluaciones de estudiantes extranjeros es también investigar sobre una educación integradora por parte de los profesionales de la educación, la UNESCO afirma con la Declaración de Salamanca 1994:11) “Que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales”.

### 1.3 Definición del problema

**Título:** Desafíos en los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales en su ingreso al Programa de Integración Escolar. Estudio de caso en el Liceo Municipal República de Brasil de la comuna de Santiago Región Metropolitana.

**Pregunta guía:** ¿Cómo son los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero efectuados por los profesionales de la unidad educativa para detectar las Necesidades Educativas Especiales en los ingresos al Programa de Integración Escolar?

#### **Preguntas subsidiarias**

1. ¿Qué criterios utiliza la profesora de Educación Diferencial para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar?
2. ¿Qué criterios utiliza la Psicóloga para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar?
3. ¿Qué criterios utiliza la Fonoaudióloga para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar?

#### 1.4 Objetivo de la investigación:

**Objetivo General:** Analizar los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales en su ingreso al Programa de Integración Escolar, del Liceo República de Brasil de la comuna de Santiago.

#### **Objetivos específicos:**

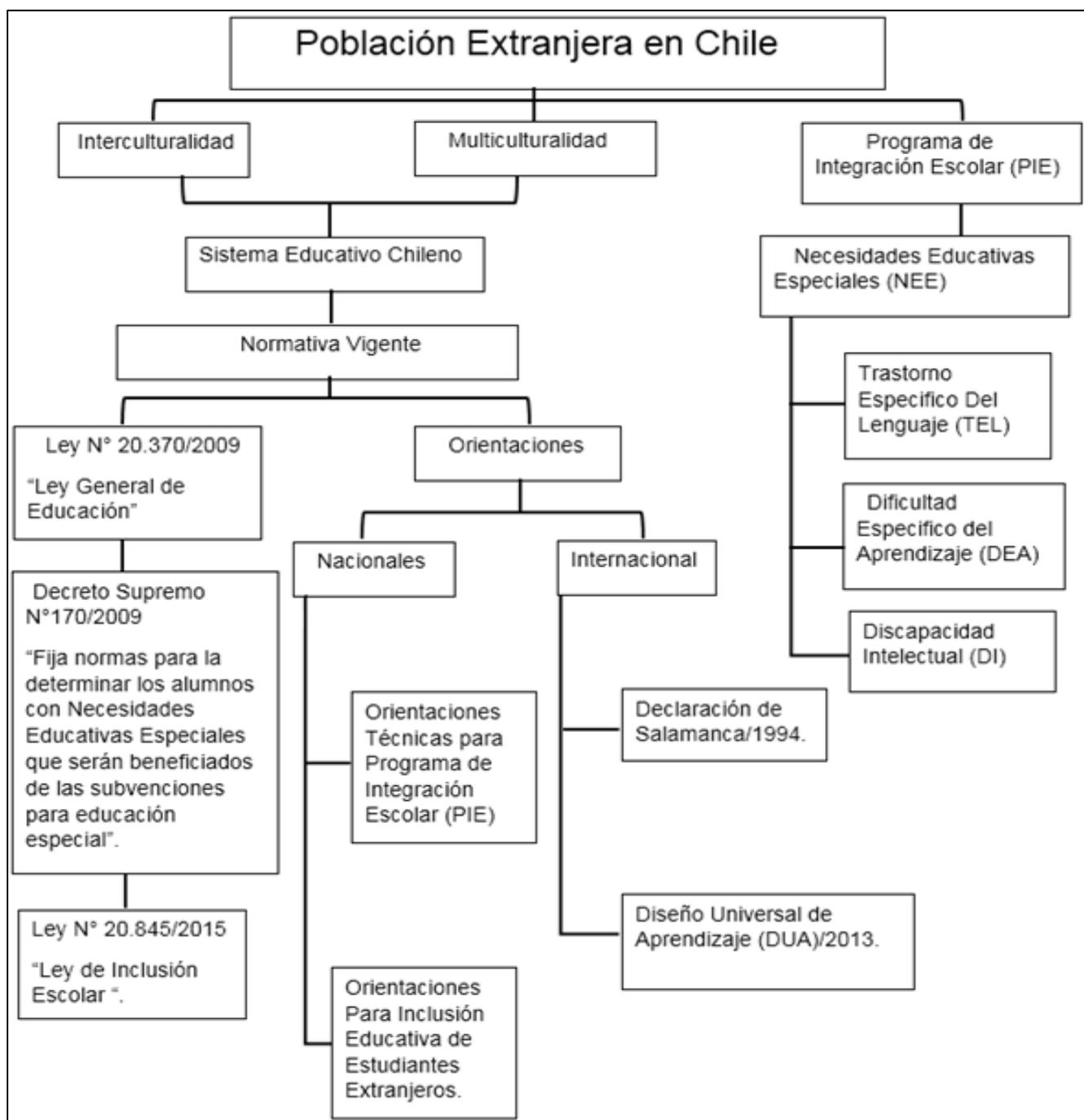
1. Identificar los criterios en que se basa la profesora de Educación Diferencial para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar.
2. Identificar los criterios que utiliza la Psicóloga para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar.
3. Identificar los criterios que utiliza la Fonoaudióloga para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar.

## 1.5 Sistema de supuestos

1. Se cree que la profesora de Educación Diferencial a la hora de seleccionar los instrumentos utilizados para evaluar las Necesidades Educativas Especiales de niños y niñas de origen extranjero, solo considera las evaluaciones estandarizadas, dejando de lado la elaboración de instrumentos y adecuaciones que consideren la cultura y lengua materna de origen.
2. Se presume que la Psicóloga no realiza pruebas adaptadas a las necesidades de los estudiantes de origen extranjero, debido a que solo utiliza evaluaciones requeridas por el establecimiento, en donde se consideran los instrumentos evaluativos con estándares chilenos y los lineamientos que impone la Municipalidad de Santiago.
3. Se estima que la Fonoaudióloga realiza evaluaciones no estandarizadas a nivel general. Sin embargo no toma en cuenta la cultura de los y las niñas de origen extranjero al momento de la aplicación de un instrumento evaluativo, ya que esta puede salir alterada debido al poco manejo del lenguaje español por parte de los estudiantes.

## Capítulo II: Marco Teórico

### 2.0 Esquema Marco Teórico



Fuente: Elaboración propia, en base a información del Marco Teórico, año 2018.

## 2.1 Población Extranjera en Chile.

Chile se ha construido social y demográficamente a partir del fenómeno migratorio, esto debido a que, junto con la mortalidad y la fecundidad, pueden afectar el crecimiento y la estructura por sexo y edades de la población, ya sea por sus efectos directos o indirectos (CONAPO, 2010). Las oportunidades laborales e igualdad cultural y geográfica atraen la llegada de extranjeros de diversos países enriqueciendo culturalmente la sociedad, no obstante. Según los datos obtenidos de Latinobarómetro en 2007, solo un 13% de los chilenos está de acuerdo con la residencia de personas de distintas razas en el país (Latinobarómetro, Citado en Arias y otros, 2010).

Este proceso migratorio se entiende bajo el contexto de globalización. El cual es un proceso del que surgen diversos factores políticos, culturales, económicos, tecnológicos y sociales. Este escenario ha logrado cambios importantes dentro de la sociedad a nivel universal, destacando principalmente en la migración como uno de los fenómenos que presenta características generales como la desigualdad y la vulnerabilidad social (Stefoni y otros 2016).

La migración se entiende según Sandoval, 1993 (como se citó en Hernández, 2013: 5) "Movilidad geográfica de las personas, de manera individual o en grupo que se desplazan a habitar distinto al de su cotidianidad". Asimismo, Puyol, 1990 (como se citó en González 2011:3), define la migración como:

Un conjunto de movimientos que tiene por objetivo trasladar la residencia de las personas interesadas de un lugar de origen a otro de destino. Una migración supone siempre el desplazamiento de un grupo importante de personas y no tiene por qué ser definitiva (desplazamientos continuos, estacionales o diarios).

En ese mismo sentido Naciones Unidas, 1983 (como se Citó en Myriam y Sánchez 2012:11), hacen referencia al fenómeno migratorio como:

El fenómeno de la migración es amplio e involucra una dimensión temporal, que tiene que ver con el tiempo y la distancia recorrida desde el lugar de origen hasta el lugar destino. Temporalmente pueden existir movimientos que varían de unos pocos metros a muchos kilómetros y en el que la permanencia en el lugar de destino varía de unas pocas horas a muchos años. Una parte considerable de estos movimientos propia de las actividades cotidianas de la vida: ir al lugar de trabajo y volver al lugar de residencia, ir de compras, hacer visitas, etc. Estos movimientos; son diferentes del tipo de movilidad que implica una estadía continua o permanente en el lugar de destino. Este tipo de movilidad es denominado como migración.

La decisión de migrar tiene diversas teorías que explican los motivos del porque los seres humanos deciden cambiarse de un lugar a otro, entre ellas se destaca la neoclásica que se ha mantenido por mayor tiempo para explicar el fenómeno migratorio, esta explica que los flujos migratorios son causados por la necesidad de los humanos por buscar el país de residencia que mejore su bienestar. No obstante, la búsqueda se delimita por los recursos financieros individuales, por las leyes de inmigración impuestas por los países anfitriones y por las leyes de emigración de los países de origen. Además de las decisiones personales de los actores como seres pensantes, que resuelven trasladarse de un lugar otro, en donde sean más productivos y mejor remunerados (Castles y Millar, 2005. Citados en Myriam y Sánchez, 2012).

En el mismo sentido, la teoría de la nueva economía en la migración de mano de obra. A pesar de que busca diferenciarse de la teoría neoclásica avanzan hacia el mismo enfoque.

Stark, 1993 que tiene en cuenta para su explicación tres partes principales:

- I. La decisión de emigrar sobrepasa la idea de optimización individual y vincula a otras personas expresada a través de la familia que va a

tener beneficios del emigrante por concepto de remesas de dinero producto del trabajo en el exterior.

- II. La migración sobrepasa la respuesta a las diferencias salariales y deben tenerse en cuenta otras variables explicativas como son la incertidumbre de los ingresos y la carencia relativa; también, la compensación por parte de los hijos emigrantes sobre los cuales se ha hecho una inversión en capital humano, además de que el emigrante y la familia comparten riesgos comunes. La carencia relativa es el opuesto a la utilidad, pero con respecto a un grupo de referencia y se va modificando en el tiempo.
- III. Las imperfecciones del mercado y asimetrías de información y tecnológicas son causales de emigración. según Stark (1993, p. 14), “gran parte de los fenómenos migratorios no hubieren tenido lugar si el conjunto de los mercados e instituciones financieras fuese perfecto y completo. Además, normalmente los mercados distan mucho de estar exentos de asimetrías, externalidades, interacciones y discontinuidades tecnológicas” (Stark 1993, Citado en Gómez, 2010).

Cabe agregar que existen también teorías que se oponen a la neoclásica como como la transnacional, que básicamente menciona la capacidad de las personas por construir nuevas configuraciones culturales. Haciendo hincapié en los resultados culturales que genera la migración mencionando que en los lugares de origen y destino se han producido formas de vida comunitaria, donde las personas están expuestas a un conjunto de expectativas sociales, de valores culturales y patrones de interacción humana que actúan en el ámbito social, económico y político (Myriam y Sánchez 2012).

Tal como señala Arango, 2003 (como se Citó en Myriam y Sánchez, 2012) existen una gran variedad de teorías que pretenden explicar el fenómeno migratorio, pero ninguna por si sola logra llegar al real motivo, por lo que destaca que se deben analizar para una mejor comprensión de las causas y de los mecanismos que concurren a su auto perpetuación.

Según se ha visto la migración tiene diversas teorías que la explican, deduciendo que los motivos por los cuales la gente decide salir de sus países de origen es la necesidad de mejorar la calidad de vida, eligiendo diversos países para establecerse, dentro de los cuales encontramos Chile, este fenómeno de atracción por el país se refleja por el notorio aumento de la inmigración extranjera en él , llegando incluso a ocupar el primer lugar de las preferencias de destino (OIM, 2008, Citado en Arias y otros, 2010).

Hablando en porcentajes en 1992 un 0.81% pertenecía a la población extranjera, lo que en el último CENSO realizado en el año 2017 aumento considerablemente a un 4.35% lo que equivale a 746.465 personas pertenecientes a otras nacionalidades (Patillo, 2017).

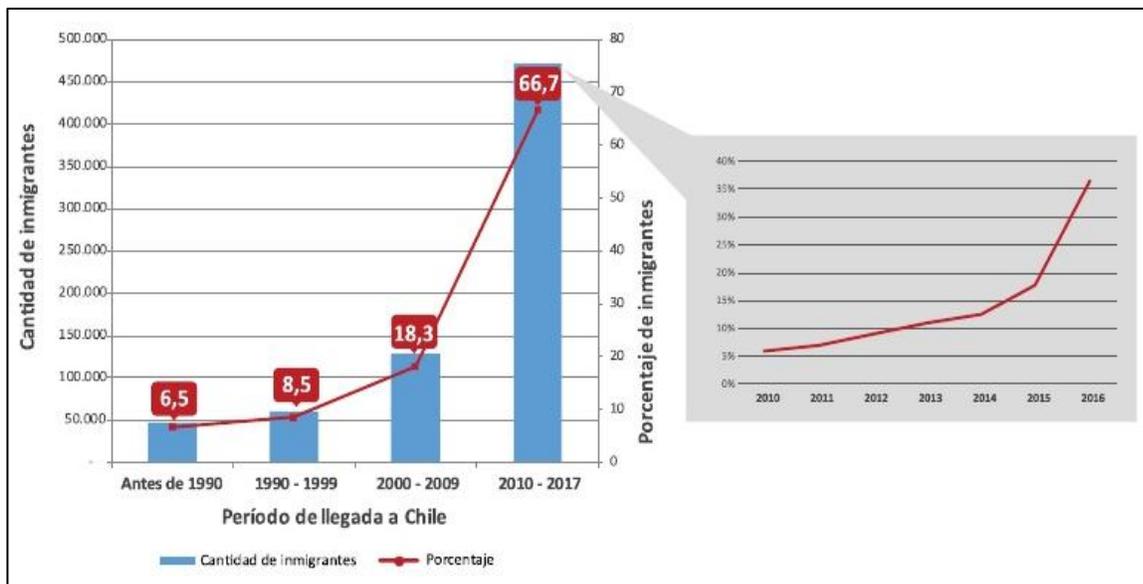
**Tabla 1 Migración Internacional según CENSO, 2017.**

Tipo de residencia	1992	2002	2017
Total nacidos en el extranjero			
Residente habituales	105.070	187.008	746.465
Residente en otro país (transeúnte)			
Residencia ignorada			
Población residente habitual del país y con declaración en país de nacimiento	13.041.098	14.763.250	17.150.383
% respecto de la población residente habitual y con declaración en lugar de nacimiento y de residencia habitual	0,81	1,27	4,35

Fuente: Segunda entrega resultados definitivos CENSO 2017. Instituto Nacional de Estadísticas, Chile.

De los extranjeros censados en el 2017 un 66,7 % declaró haber llegado a Chile entre los años 2010 y 2017, aumentando el flujo de inmigración entre los años 2016 a la fecha del CENSO (19 de abril 2017). Dentro de estos datos no se consideran las personas que no declararon año de llegada al país (Patillo, 2017).

**Tabla 2. Cantidad y porcentaje de inmigrantes internacionales según período de llegada al país, Censo 2017.**



Fuente: Segunda entrega resultados definitivos CENSO 2017. Instituto nacional de estadísticas, Chile.

Este número de migrantes residentes en Chile se distribuye a lo largo del país, concentrándose mayoritariamente. Según los datos recolectados en el censo 2017 en la región Metropolitana y Antofagasta, con un total de 72,27% solo en estas regiones (Vásquez y Blanco, 2018).

**Tabla 3. Distribución según lugar de residencia en Chile**

Estimación de residentes por región			
Región	Extranjeros	% del total de extranjeros	% de la población regional *
Arica y Parinacota	25.537	2,3%	11,3%
Tarapacá	58.376	5,2%	17,7%
Antofagasta	104.817	9,4%	17,3%
Atacama	17.999	1,6%	6,3%
Coquimbo	26.951	2,4%	3,6%
Valparaíso	63.164	5,6%	3,5%
Metropolitana	704.133	62,9%	9,9%
O'Higgins	22.031	2,0%	2,4%
Maule	22.035	2,0%	2,1%
Biobío	25.745	2,3%	1,3%
Araucanía	15.616	1,4%	1,6%
Los Ríos	5.822	0,5%	1,5%
Los Lagos	15.781	1,4%	1,9%
Aysén	3.295	0,3%	3,2%
Magallanes	7.965	0,7%	4,8%
<b>Total</b>	<b>1.119.267</b>		

\* Calculado sobre población regional del Censo 2017

Fuente: Segunda entrega resultados definitivos CENSO 2017. Instituto Nacional de Estadísticas, Chile.

Como se puede observar en las tablas y gráficos anteriores, la migración en Chile a aumentado considerablemente desde 1990 al último Censo realizado en el 2017, destacando principalmente los últimos 5 años. En donde el porcentaje de migrantes a aumentado a más del 50%. Asimismo, se ve reflejado que gran parte de la población se concentra en el norte de Chile. Esto debido al mercado laboral relacionado con las empresas mineras, asimismo se evidencia que un porcentaje considerable reside en la capital del país.

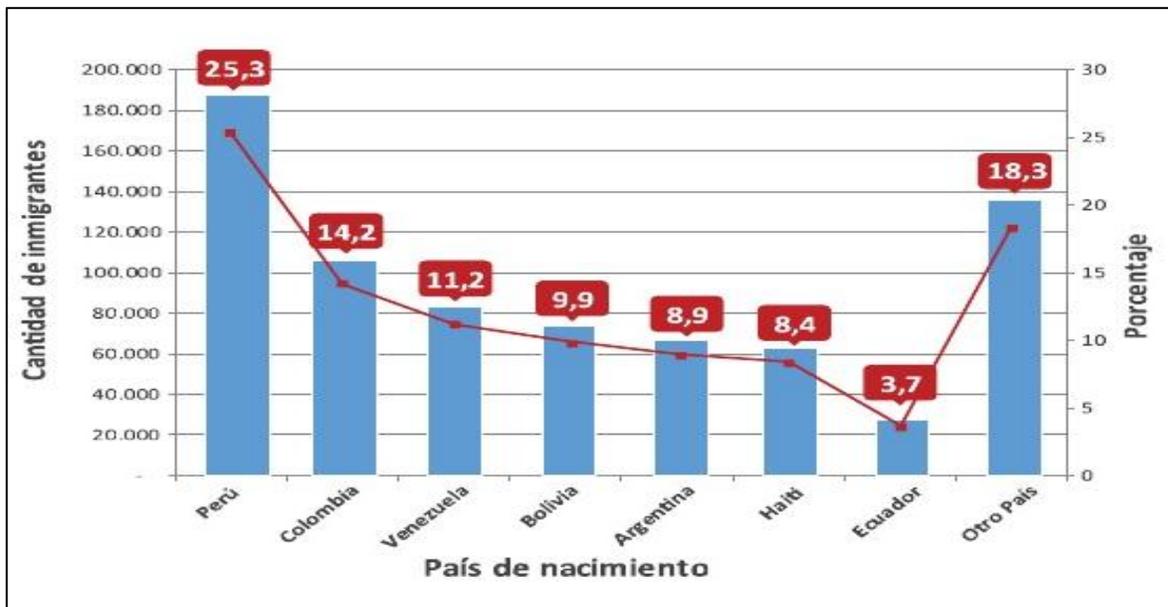
Según Rojas y Silva en su informe del año 2016, la Región Metropolitana, en la ciudad de Santiago, se destaca con el concepto de "Centralización", ya que

contempla la mayor parte del que hacer económico, social y cultural. Además de concentrar grandes flujos migratorios.

Al analizar las razones para esta inmigración, una encuesta realizada a una muestra reducida de personas provenientes de Perú y Bolivia en las ciudades de Arica, Iquique, Antofagasta y Calama evidencia que las principales razones para emigrar a Chile son las expectativas de mejores condiciones económicas y la presencia de redes familiares o amistades que ya habían emigrado (Guizardi y Garcés, 2013 Citado en Fernández, 2018).

Resulta oportuno mencionar que en Chile existe una gran número de inmigrantes provenientes de diversas nacionalidad, del total de estos extranjeros un 50,7% proviene solo de tres países de América Latina, Perú con un 25,3%, Colombia con 14,2% y Venezuela con 11,2% (Patillo,2017).

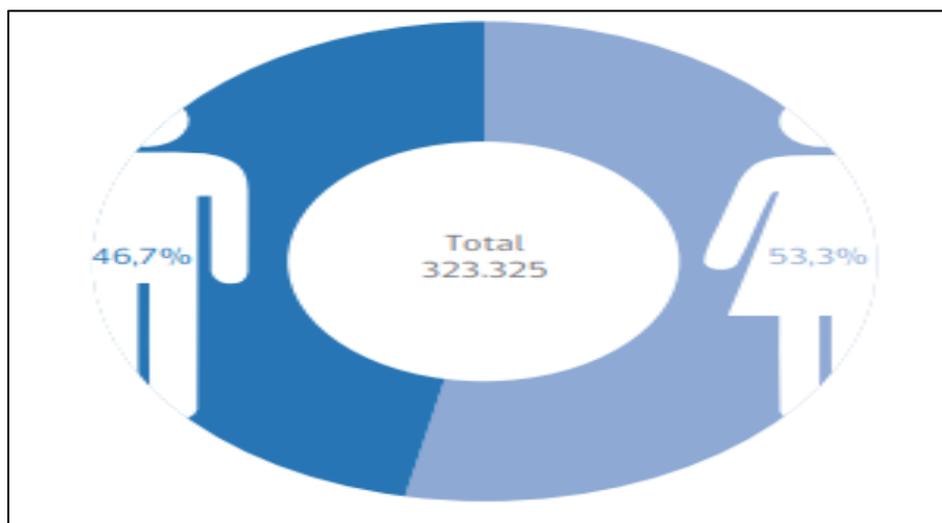
**Tabla 4.Cantidad y porcentaje de inmigrantes internacionales según país de nacimiento.**



Fuente: Segunda entrega resultados definitivos CENSO 2017. Instituto Nacional de Estadísticas, Chile.

En relación a la distribución por sexo, se identifica que la población femenina es mayor a la masculina entre los años 2005 y 2016, solo considerando las permanencias definitivas. Sin embargo, estos porcentajes varían según el origen de los extranjeros, como lo es en el caso de la población migrante proveniente de Haití, en donde el mayor número es representado por los hombres (Silva y Ballesteros, 2017).

**Tabla 5. Distribución de la población migrante según el género.**



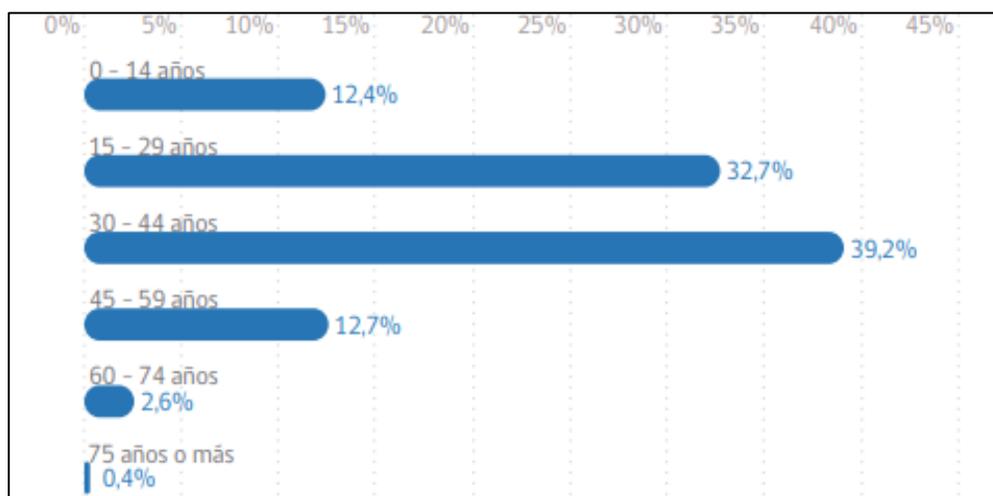
Fuente: Reporte migratorio en Chile año 2016, Departamento de extranjería y migración.

El aumento de la población migrante femenina y las causas de porque deciden migrar de un país a otro no son claras. Sin embargo, diversos autores han intentado buscar explicación al aumentó de mujeres migrantes. Contreras, 2007, (como se Citó en Chávez, 2011:23):

En su estudio para explorar los motivos de migración de las mujeres, encontró que hay evidencias que cuestionan la idea tradicional de que la principal motivación de las mujeres para migrar es la familiar, que abarca el rol de acompañantes, buscar la reunificación, por arrastre o reestructuración de la relación conyugal. Las motivaciones se centran más en razones de tipo económico-laborales, en el placer de viajar y conocer otros contextos socioculturales y en el desarrollo de aspiraciones personales.

En cuanto a la distribución por edad, las permanencias definitivas que entregaba el gobierno de Chile hasta el 2016 variaban, entre las edades 30 y 44 años, habiendo porcentajes reducidos de jóvenes y niños con permanencia definitiva en el país (Silva y Ballesteros, 2017).

. **Tabla 6. Porcentaje de personas con permanencia definitiva en Chile según tramo de edad.**



Fuente: Reporte migratorio en Chile año 2016, Departamento de extranjería y migración.

Con referencia a lo anterior, se observa que entre los 0 a los 14 años el porcentaje no supera el 12,4% y entre los 15 y 25 años de edad solo alcanza el 32,7%, al considerar los rangos a partir de las edades esperadas para cada nivel educativo según los años de estudio en Chile, la población extranjera no supera el 50% en edad escolar. Considerando que los tramos son de 0 a 5 años para educación parvularia, de 6 a 13 años para educación básica, de 14 a 18 años para educación media y de 19 a 25 años para educación superior. En esta línea, es importante señalar que no se clasifica como “Extranjeros” a quienes nacen en Chile de madres o padres extranjeros (Fernández, 2018).

Según este último dato, es relevante profundizar que sucede con los estudiantes de origen extranjero en el sistema educativo chileno, el cual ha tenido que someter a modificaciones y adoptar políticas para lograr la inclusión del estudiantado

nacido fuera de Chile, considerando que para el gobierno del país “La educación es un derecho de todas las personas” y cualquier niño, niña o joven en edad escolar tiene derecho a acceder a la educación (MINEDUC, Citado por Fernández, 2018).

Por ello se habilitó en el año 2016 un número de identificación de uso interno del MINEDUC, que llegó a ser conocido como RUT 100 para facilitar el acceso de los alumnos extranjeros al sistema escolar y para permitir el pago de la subvención basal al establecimiento educativo. Sin embargo, no remplazaba el RUN, además de no ser único, ya que este se modificaba si el estudiante se cambiaba de establecimiento (Stefoni, 2017).

En el año 2017 debido a todos los inconvenientes que presentaba el RUT 100 se generó el nuevo identificador provisorio escolar (en adelante IPE). El cual se destaca por que es único para cada estudiante y este no se modifica en caso de traslado de establecimiento, este debe ser solicitado por los apoderados al MINEDUC siendo válido hasta que el estudiante regularice su situación migratoria y se le asigne un RUN definitivo (MINEDUC, Citado por Fernández, 2018).

En las siguientes tablas se evidencia la cantidad de alumnos chilenos, extranjeros y nacionalizados que entre los años 2015 al 2017 que se encuentran matriculados en establecimientos educacionales chilenos.

**Tabla 7. Alumnos matriculados en el sistema escolar chileno.**

Año	Chilenos(as)	Extranjeros(as)	Nacionalizados(as)	Total
2015	3.517.269	30.625	951	3.548.845
2016	3.489.814	61.086	49	3.550.949
2017	3.480.739	77.608	47	3.558.394

Fuente: Mapa del estudiantado extranjero en el Sistema Escolar Chileno (2015-2017).

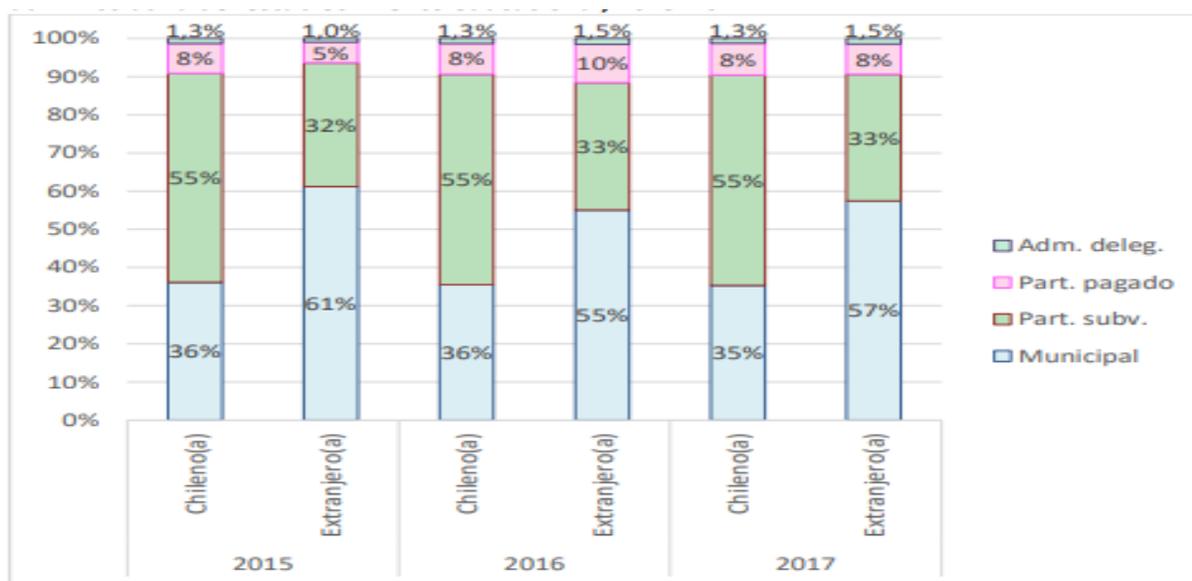
**Tabla 8. Porcentaje de alumnos matriculados en el sistema escolar chileno.**

Año	Chilenos(as)	Extranjeros(as)	Nacionalizados(as)	Total
2015	99,1%	0,9%	0,027%	100%
2016	98,3%	1,7%	0,0014%	100%
2017	97,8%	2,2%	0,0013%	100%

Fuente: Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar Chileno (2015-2017).

Basado en los datos anteriores también es posible analizar que los estudiantes son matriculados en los establecimientos cuya dependencia administrativa es municipal o particular subvencionado, y un bajo porcentaje opta por los establecimientos pagados.

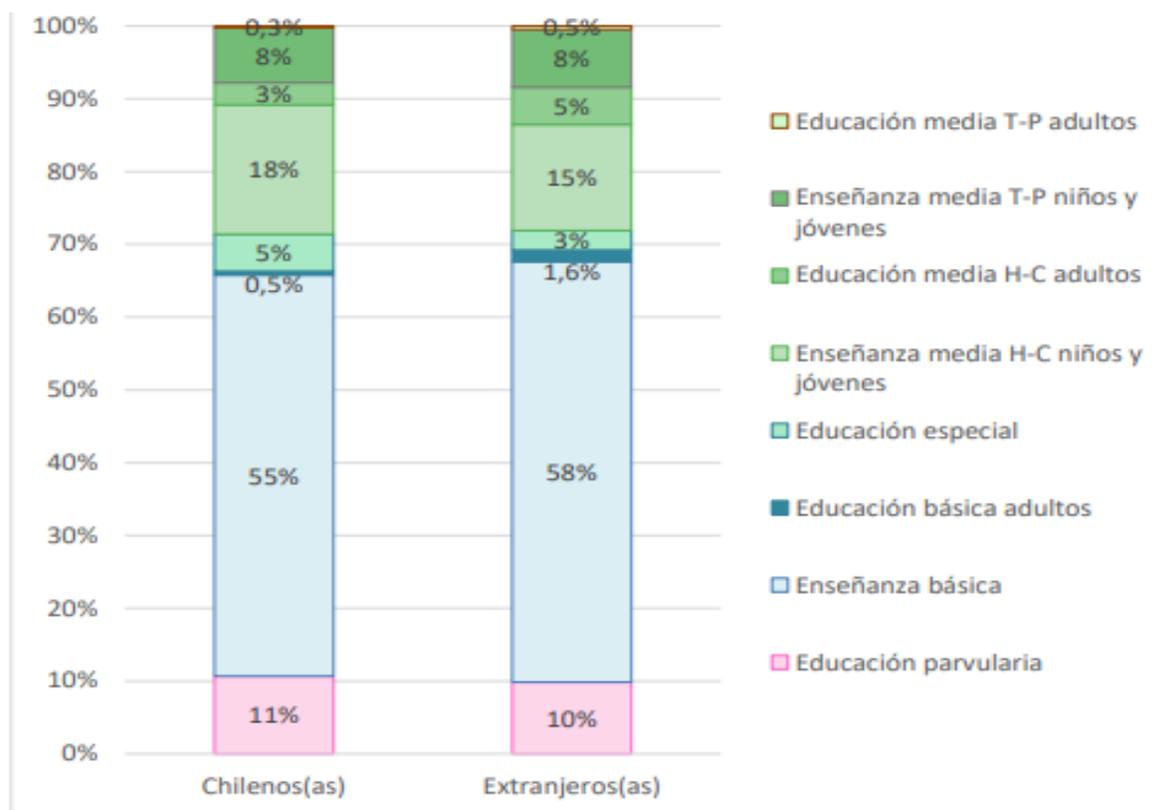
**Tabla 9. Matrículas Según dependencia administrativa del establecimiento.**



Fuente: Mapa del estudiantado extranjero en el Sistema Escolar Chileno (2015-2017).

Asimismo, en la siguiente tabla se observa que la cantidad de alumnos según en el nivel educacional en el que se encuentran, destacando que más del 50% de ellos están matriculados en la enseñanza básica.

**Tabla 10. Distribución de alumnos según nivel de educación, año 2017.**



Fuente: Mapa del estudiantado extranjero en el Sistema Escolar Chileno (2015-2017).

Después de lo anterior expuesto se deduce, que a pesar del bajo porcentaje de niños y niñas de origen extranjeros en edad escolar que residen en Chile. El sistema educativo ha tenido que tomar medidas y optar por nuevas leyes y orientaciones para permitir la inclusión de todos los estudiantes. Por lo que el fenómeno migración no solo presenta efectos en la demografía y en la cultura, sino también en la educación avanzando a hacia una mirada inclusiva, optando por una educación abierta a la diversidad de estudiantes, implementando una educación intercultural.

## 2.2 ¿Multiculturalidad o Interculturalidad en el ámbito educativo?

Para poder hablar de multiculturalidad e interculturalidad es importante recordar la Declaración de los Derechos Humanos, que proclama, en el 2005, Art 26.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra condición”. A la educación le da una misión esencial e ineludible como un instrumento indispensable para el desarrollo continuo de la persona y las sociedades para alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social, y diálogo entre las culturas. Por esa razón “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Al hablar de ambos términos surgen dos grandes principios, estos son la igualdad de derechos y el respeto a la diferencia, son dos modalidades para gestionar la diversidad cultural en la sociedad y en la escuela, ya que tratan no sólo de oponerse al racismo, sino también de superar el asimilacionismo (Giménez, 2003. citado en Greene, 2016).

Ante la gran llegada de extranjeros a Chile, principalmente latinoamericanos, los establecimientos chilenos fueron cambiando la homogeneidad cultural a la multiculturalidad. Este término cuenta con más de una definición.

Según diferentes autores:

El término “Multicultural” “se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional,

sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica” (UNESCO, 2006).

Se entiende como la coexistencia de culturas diversas en un territorio, en donde se le reconoce al otro como distinto, pero no necesariamente supone la existencia de relaciones igualitarias entre los distintos grupos (Walsh, 2005 Citado en Greene, 2016).

Según Stavenhagen, S.F (como se Citó en Salazar 2009:16):

Para que sea verdaderamente multicultural, la educación deberá ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional, y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia. Llevará a todos a tomar conciencia de la diversidad y a respetar a los demás, ya se trate de sus vecinos inmediatos, de sus colegas o de los habitantes de un país lejano.

Según Giménez, 2005 (Como se citó en Salazar, 2009) “La interculturalidad es una relación de armonía entre las culturas; dicho de otra forma, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados”.

La interculturalidad es definida como. “La presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2006.)

## 2.3 Sistema Educativo

Según el informe Nacional de Revisión de las políticas educativas en Chile (2004 – 2016). En marzo de 2014, la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, asumió el gobierno con una convicción clara, garantizar la educación en Chile como un derecho para avanzar hacia un sistema más justo, inclusivo y de mayor calidad.

Así mismo, como hace mención la Reforma educacional 2015. “Que busca garantizar que la educación de calidad se convierta en un derecho para todas y todos los chilenos”.

Siguiendo en la misma, línea la Ley General de Educación 20.370/2009. Consagró como principio que la educación debe ser garantizada a todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

Por lo que el sistema educativo en Chile enmarca dentro de los derechos establecidos por la constitución, estipulado a través de los siguientes principios por la Ley N° 20.370/2009.

- a) **Universidad y educación permanente:** La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- b) **Calidad de la educación:** 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.
- c) **Equidad del sistema educativo:** El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

- d) Autonomía:** El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rija.
- e) Diversidad:** El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- f) Responsabilidad:** Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.
- g) Participación:** Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.
- h) Flexibilidad:** El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.
- i) Transparencia:** La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.
- j) Integración:** El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- k) Sustentabilidad:** El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.
- l) Interculturalidad:** El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Según Fernández, 2017 la cobertura educacional en Chile también es mucho mayor que la de otros países de América Latina. El país contempla doce años de educación obligatoria, promedio más alto que el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE), que corresponde a 10 años. Además, desde la década de 1990 se han hecho importantes esfuerzos por aumentar la cobertura de la educación parvularia.

En el periodo de 2004 a 2015, la cobertura en educación parvularia aumentó del 30% al 50% en niños y niñas de 0 a 5 años.

Según la Ley General de Educación 20.370, la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: Parvularia, básica, media y superior, y por modalidad educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas (Art. 17:2009)

1. **Educación Parvularia:** Es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedentes obligatorios para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizaje relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (Art 18: 2009)
2. **Educación Básica:** Es el nivel educacional que se orienta hacia la forma integral de los alumnos, en sus dimensiones físicas, afectivas, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal.(Art 19:2009)
3. **Educación Media:** es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares. (Art. 20: 2009).
4. **Educación Superior:** La Educación Superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en

las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico. (Art.21:2009).

5. **Modalidad Educativa:** Son aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. (Art. 22: 2009).
6. **Educación Especial o diferencial:** Es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las Necesidades Educativas Especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.(Art.23:2009).

En el mismo sentido el Decreto N°170, el cual fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (En adelante NEE) que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, se refiere a Necesidad Educativa como: “Aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”. (Art.2:2009).

Cabe agregar que existen dos tipos de NEE, Permanentes o Transitorias.

-  **Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente:** Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar

El Decreto N°170/2009 hace referencia a aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente los siguientes diagnósticos:

- **Discapacidad Visual:** La Discapacidad Visual es una alteración de la senso-percepción visual, que se puede presentar en diversos grados y ser consecuencia de distintos tipos de etiologías, se pueden presentar como:
  - ✓ **Baja Visión:** En una disminución de la visión que se presenta de diferentes modos, sin embargo, la capacidad visual resulta funcional para la vida cotidiana.
  - ✓ **Ceguera:** Se presenta cuando la visión es menor o igual a 0.05, considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección.
  
- **Discapacidad Auditiva:** Se considerará discapacidad auditiva a una alteración de la senso-percepción auditiva en diversos grados
  - ✓ **Hipoacusia:** Pérdida parcial de la audición.
  - ✓ **Sordera:** Pérdida severa o total de la audición.
  
- **Disfasia Severa:** Es una alteración grave y permanente de todos los componentes del lenguaje -fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y/o pragmático- y de los mecanismos de adquisición del sistema lingüístico. o expresión del lenguaje hablado o escrito y por problemas de procesamiento del lenguaje y/o de abstracción de la información significativa, para el almacenamiento de corto y largo plazo, que afecta de manera significativa la vida social y escolar de las personas que lo presentan.
  
- **Trastorno del Espectro Autista:** Es una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta.
  
- **Discapacidad Intelectual:** Estudiante con limitaciones intelectuales significativamente por debajo de la media (igual o menor a 69 puntos de

coeficiente intelectual) y su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales, comenzando antes de los 18 años.

✚ **Necesidades Educativas Especiales de Carácter Transitorio:** Son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.

El Decreto N°170/2009 hace referencia a aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorio los siguientes diagnósticos:

- **Trastorno Específico del Aprendizaje:** Una dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de estudiantes de la misma edad, para aprender a leer y a escribir; y/o aprender matemáticas.
- ✓ **Trastorno Específico del Lenguaje (TEL):** Limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Cabe agregar que este diagnóstico será a partir de los 3 años de edad hasta los 5 años 11 meses.

La evaluación de los y las estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, deberá ser un proceso que considerará, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijen en el presente decreto para cada déficit o discapacidad (Decreto N°170/2009, Artículo N° 11).

Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógico que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el estudiante (Decreto N°170/2009).

Para medir la comprensión del lenguaje deberán utilizarse las siguientes pruebas:

- a) Test para la comprensión auditiva del lenguaje (TECAL).
- b) Screening TEST OF SPAINSH GRAMMAR.
- c) Test para evaluar procesos de simplificación (TEPROSIF).

El Decreto N° 170/ 2009, también hace referencia a las evaluaciones de los niños y niñas a partir de los 6 años de edad, en escuelas con Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), que deben considerar lo siguiente:

1. Anamnesis.
2. Exámenes de Salud.
3. Observación del niño o niña, tales como: características físicas, anatómo-funcionales de los órganos fonoarticulatorios de audición y comportamiento de comunicaciones comunicativas.
4. Registro de lenguaje.
5. Evaluación de las habilidades pragmáticas de la comunicación.
6. Aplicación de pruebas formales.
7. Evaluación pedagógica y psicopedagógica.
8. Evaluación del nivel fonético - fonológico.

El TEL, puede ser clasificado según el Decreto N° 170/2009 en:

- ✓ **Expresivo:** Errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada para su edad, un vocabulario muy limitado, cometer errores en los tiempos verbales o experimentar dificultades en la memorización.
- ✓ **Mixto:** Dificultades del lenguaje receptivo-expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.

- **Trastorno de Déficit Atencional con y sin hiperactividad:** Se caracteriza por surgir en los primeros 7 años de vida de los estudiantes y se caracteriza por un comportamiento generalizado, con presencia clara de déficit de la atención, impulsividad o hiperactividad y puede producir una alteración en el rendimiento social o académico del niño o niña.

Con referencia a todo lo anterior, la importancia de la educación es poder apoyar a los y las estudiantes. Para eso está la Ley de Subvención Escolar Preferencial y la Ley de Inclusión Escolar, apuntan a disminuir la desigualdad en el sistema educacional chileno.

En el documento sobre la cuenta pública realizada en el año 2015 se declara que:

La Ley N°20.845/2015 Ley de Inclusión Escolar permitió que el año 2015, 784 establecimientos particulares subvencionados pasaran a ser gratuitos, beneficiando en forma directa a más de 240 mil estudiantes. A partir del 1° de marzo de 2016 se incrementó la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en un 20%, lo que beneficia a 8.181 establecimientos educacionales (Delpiano y otros, 2015).

En nuestro país, la Ley de Inclusión mencionada, hace referencia a dos conceptos claves “Integración e inclusión”. Respondiendo al primer término, existe un tratado internacional en el que se hace referencia a aquello:

- **Declaración de Salamanca:**

El documento fue certificado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, constituida por el Gobierno de España, mediante la ayuda de la UNESCO, y conmemorado en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994. El objetivo de la declaración es poder anunciar la política y aconsejar la acción de los gobiernos, y de diversas organizaciones internacionales y nacionales, en el empleo de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las NEE. Cabe agregar que el Marco

se basa en la experiencia de los distintos países participantes y las conclusiones, sugerencias y divulgaciones del sistema de las Naciones Unidas y de diferentes entidades intergubernamentales, particularmente el de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Declaración de Salamanca, 1994:5).

Este documento se encuentra inspirado en la integración y en el reconocimiento de conseguir “Escuelas para todos”, para eso proclama lo siguiente:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (Declaración de Salamanca, 1994:8).

## 2.4 Programa de Integración Escolar (PIE).

Dentro del mismo sistema educativo logramos encontrar al Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), el cual según las Orientaciones Técnicas en el año 2013 es:

Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “Todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional.

De este mismo modo Guzmán ,2013:4. A través del MINEDUC y las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, menciona que el PIE es: “Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales”, como así también se estipula que:

Los estudiantes que asisten a PIE requieren de ciertos apoyos de tipo extraordinario durante un tiempo específico o durante toda la etapa escolar dependiendo de la evolución de las Necesidades Educativas Especiales y del mejoramiento de las condiciones del contexto escolar. Es así como en un PIE se pueden incorporar estudiantes sordos, ciegos, con discapacidad intelectual, autismo, disfasia, discapacidades múltiples, con síndrome de déficit atencional, trastorno específico del aprendizaje y trastorno específico del lenguaje, entre otros.

Como también hace mención las Orientaciones Técnicas en el año 2013:

El establecimiento educacional que implementa un PIE, debe contar con una planificación rigurosa y fundamentada de la utilización de los recursos financieros que aporta la fracción de la subvención de educación especial, con el propósito de

promover las condiciones para que se realicen procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad y hacer posible que los estudiantes que presentan NEE, reciban los apoyos que les permitan participar, permanecer y progresar en procesos educativos de calidad con equivalentes oportunidades de aprender.

Estos son los recursos que estarán destinados para utilizarse en el PIE, según las Orientaciones Técnicas año 2013:

1. **Contratación de recursos profesionales:** Estos se definen en el marco del Proyecto Educativo Institucional, del PIE, de las NEE de los estudiantes, de la normativa vigente y de acuerdo a las presentes orientaciones.
2. **Capacitaciones y perfeccionamiento:** El criterio principal debe ser el desarrollo paulatino de capacidades y de una cultura escolar para dar respuestas a la diversidad y a las NEE.
3. **Materiales educativos:** Cada establecimiento educacional debe definir la elaboración y/o adquisición de los materiales educativos que necesita, considerando las NEE de los estudiantes, las metas planteadas en el PIE y en el Plan de Mejoramiento Educativo.
4. **Coordinación, trabajo colaborativo y planificación:** Los recursos de la subvención de educación especial debe permitir que los docentes de aula, profesores especialistas, y profesionales especializados dispongan de horas para planificar y evaluar los procesos educativos centrados en la diversidad y en las NEE, para monitorear los progresos de los estudiantes y para elaborar materiales educativos diversificados.
5. **Otros ítems para los que están destinados estos recursos son:**
  - ✓ **Evaluación Diagnóstica:** El enfoque de evaluación establecido en el Decreto N° 170/2009, exige la máxima rigurosidad del proceso, y requiere de equipos interdisciplinarios competentes y con un tiempo estipulado para destinar a estas tareas.

- ✓ **Evaluación de PIE:** Un aspecto fundamental establecido en la normativa vigente, es la elaboración de un informe Técnico de Evaluación Anual del PIE, que entre otros aspectos señale el impacto de este Programa en los aprendizajes de todos los estudiantes y, en particular, en los que presentan NEE.

Las Orientaciones Técnicas 2013, también hacen mención a las evaluaciones individuales de NEE.

La evaluación de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, deberá ser un proceso que considere, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijen en el presente decreto para cada déficit o discapacidad (Decreto N°170/2009).

**La evaluación diagnóstica de ingreso:** Para ingresar al PIE o a una escuela especial, los estudiantes que presentan NEE deben contar con una evolución diagnóstica individual, integral e interdisciplinaria, que cumpla con los requisitos establecidos en el Decreto N°170/2009. En este decreto en el Artículo N°7 “se refiere que la evolución diagnóstica se registrara en un formulario único proporcionado por el Ministerio de Educación a los profesionales competentes que realicen esta actividad. Este formulario contendrá el diagnóstico y la síntesis de la información recopilada.

Para la recogida de esta información Las Orientaciones Técnicas 2013, hace referencia a que la familia es un actor relevante en este proceso. Debe dar su consentimiento o autorizar la evaluación diagnóstica de NEE y ser informada de los resultados y decisiones que se tomen para el estudiante en el contexto escolar. Así mismo como hace mención el Decreto N°170/2009, Título I, Artículo N°5. “Para proceder a la evaluación diagnóstica, se deberá contar con el certificado de nacimiento del o la estudiante, la autorización escrita del padre, madre y/o apoderado cuando corresponda o del estudiante adulto según corresponda y los antecedentes escolares cuando estos existan”.

La evaluación diagnóstica de ingreso tiene como objetivos:

- Diagnosticar la presencia de, discapacidad, déficit o trastorno.
- Diagnosticar las NEE, así como las fortalezas del estudiante para el aprendizaje.
- Identificar si él o la estudiante con NEE puede acceder a un PIE.
- Definir los apoyos que requieren para aprender y participar en el contexto escolar.

Las Orientaciones Técnicas 2013, hace referencia a:

Los profesionales educadores y profesionales asistentes de la educación que realizan la evaluación diagnóstica individual de ingreso del estudiante a un PIE, deben estar inscritos y autorizados en el Registro de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico.

**Tabla 11. Resumen de los aspectos fundamentales que deben ser abordados en la evolución diagnóstica individual de NEE.**

Evaluación Diagnóstica de NEE para el ingreso a educación especial		
Ambitos de evaluación y profesionales		Frecuencia.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación Psicoeducativa, consiste en: Evaluación Pedagógica:</li> <li>• Antecedentes escolares y pedagógicos.</li> <li>• Recopilación de información del estudiante y su contexto (Anamnesis).</li> </ul> <p>Pueden participar distintos profesionales, pero siempre considerar al profesor/a de educación especial/diferencial.</p> <p>Evaluación especializada no médica de NEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TEL- Fonoaudiólogo/a.</li> <li>• DEA- Profesora de educación especial o psicopedagogo.</li> <li>• R. LÍMITROFE - Psicólogo/a.</li> <li>• TDA- Psicólogo/a.</li> <li>• AUTISMO- Psicólogo/a.</li> <li>• DISFASIA – Fonoaudiólogo/a.</li> </ul>	<p>Si</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Si</p>	<p>• Siempre, para el ingreso del estudiante a un PIE o una escuela especial. <b>Para todas las NEE.</b></p> <p>• Siempre, para el ingreso del estudiante a un PIE o una escuela especial. <b>Para las NEE indicadas.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de salud:</li> </ul> <p>Evaluación médica general de salud.</p> <p>Valorar la condición general de salud del estudiante y "descartar" la presencia de otras patologías de base, o la necesidad de tratamientos médicos complementarios (por ejemplo para NEE asociadas a discapacidad intelectual). Para estudiantes con NEE</p>	<p>Si</p> <p>Si</p>	<p>• Siempre, para el ingreso del estudiante a un PIE o una escuela especial. <b>Para las NEE indicadas.</b></p>

asociadas a TEL, DEA rango límite y discapacidad intelectual		
Evaluación médica de especialidad.		
Debe realizarse siempre con el diagnóstico de:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discapacidad visual.</li> <li>● Discapacidad auditiva.</li> <li>● Discapacidad motora.</li> <li>● Autismo.</li> <li>● Disfasia</li> <li>● Discapacidad Múltiple.</li> <li>● Trastorno de Déficit Atencional (TDA)</li> <li>● Otras NEET, si existen dudas en el diagnóstico y se requiere derivar en interconsulta a un médico especialista para aclararlo (por ejemplo si se "sospecha" que las dificultades de lenguaje se deben a un déficit auditivo del estudiante).</li> </ul>	SI SI SI SI SI SI SI NO	<p><b>Siempre,</b> para identificar la presencia de déficit, trastorno o condición de salud que posibilita el ingreso de un estudiante a un PIE o una escuela especial.</p> <p><b>Para las NEE indicadas.</b></p> <p>Según el criterio del profesional evaluador.</p>

Fuete: Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar, 2013

Haciendo mención nuevamente a las Orientaciones Técnicas año 2013:

A través del PIE se busca contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional favoreciendo, en el ámbito curricular, el desarrollo e implementación de estrategias diversificadas, basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

El DUA propone tres principios principales, los cuales son la base del enfoque, en donde se construye el marco práctico y así poder llevarlos a las salas de clases. Estos son:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

## 2.5 Necesidades Educativas Especiales

Es fundamental comprender el concepto de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) en la actualidad y según Granados, 2010:8 la define como:

El concepto de Necesidades Educativas Especiales se refiere a niños y niñas que presentan dificultades mayores que el resto del grupo, para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o porque presentan desfases con relación al plan de estudio, servicio de apoyos especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula.

Además, Granados aporta en que las NEE pueden derivarse de factores relacionados con el desarrollo de dimensiones del ser humano tales como: factores cognitivos, físicos sensoriales de la comunicación y emocionales y psico-sociales. Para esto se evidencia un gran desafío para la educación especial que según Mateos, 2008: 6.

El término de educación especial se ha utilizado de manera tradicional para nombrar a un tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos de educación tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de acuerdo o de comparación. Es así que a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía (términos que hasta la fecha se toman como sinónimos sin serlo), se les segregaba a escuelas específicas (de educación especial) para la atención de esa situación particular que presentaban, por el puro hecho de salirse de la norma y sin analizar en ningún momento las capacidades con las que sí contaban.

En palabras más sencillas la Educación Especial busca constantemente establecer estrategias pedagógicas de acuerdo a los diferentes niveles, para que

los estudiantes alcancen logros, adquieran independencia, autonomía, seguridad y autoestima.

Dentro de las NEE encontramos diversos diagnósticos que pueden ser de carácter permanente o transitorio. Dentro de estos los más recurrentes en niños y niñas de origen extranjero, pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo República de Brasil en el año 2018 son:

- Trastorno Específico de Lenguaje (TEL).
- Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA)
- Discapacidad Intelectual (DI)

#### 2.5.1 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

En la actualidad existen en todas las culturas niños que presentan dificultad en la adquisición del lenguaje, conocida como Trastorno Específico del Lenguaje (En adelante TEL). Dentro de las estimaciones se cree que entre un 2 y 7% de la población escolar de habla inglesa presenta este conjunto de dificultades que no están asociadas a otro diagnóstico neurológico, cognitivo, sensorial, socio afectivo o motor (Fresneda y Mendoza 2005). En Chile, estudios indican que la presencia de TEL es en un 4% de los niños entre 3 y 7 años, presentándose con mayor frecuencia en varones (Barbieri y otros, 1999 Citado en Villanueva y otros 2008).

EL término inicialmente estaba unido a los trastornos afásicos. Según Benton, 1964 (como se Citó en Fresneda y Mendoza 2005:52) “Consideró la afasia infantil como un trastorno evolutivo caracterizado por presentar problemas graves de comprensión y/o expresión del lenguaje hablado, en ausencia de pérdida auditiva, retraso mental o trastorno emocional”. Paulatinamente esta dificultad se relacionó con “Disfasia”, que según Crystal, 1983 (Citado en Silva, 2010) es el retraso del lenguaje que afecta solo la gramática y la semántica sin considerar otros procesos.

Sin embargo, la definición más completa del TEL es la entregada por la American Speech and Hearing association (ASHA), 1980 (como se Citó en Góngora, 2009:8) como:

Una anormal adquisición de la comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito, en ausencia de retraso mental, problemas sensoriales, neurológicos, emocionales, conductuales severos y privación sociocultural. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes -fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático – del sistema lingüístico. Los individuos con TEL 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.

Asimismo, para el Decreto N° 170/2009, Párrafo 2, Artículo N° 30 “Se entenderá por Trastorno Específico del Lenguaje a una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje”.

En este orden de ideas se puede citar a Aguado, 2009 que menciona que el TEL se ha definido tradicionalmente por exclusión: limitación significativa de lenguaje no explicable por un retraso cognitivo, por alteraciones morfológicas o motrices de los órganos de la articulación, por deficiencias perceptivas o por trastornos de la calidad de la relación social.

Cabe agregar, que una de las clasificaciones más utilizada es la del DSM- IV 2008, la cual contempla cinco tipos de trastorno de la comunicación, entre ellas dos corresponden a TEL, estas sub categorías son clasificadas como trastorno del lenguaje expresivo y trastorno del lenguaje mixto. Este abarca el lenguaje receptivo y expresivo. Según se ha citado, el TEL es una dificultad de la adquisición del lenguaje, el cual para ser diagnosticado se deben considerar una serie de criterios propuestos por diversos autores como Aguado, 2000 (como se Citó en Góngora, 2009), los cuales se muestran en la siguiente Tabla:

**Tabla 12. Criterios para la identificación del Trastorno Específico del Lenguaje.**

Factor	Criterio
Capacidad Lingüística.	Puntuación en los Test de lenguaje de $- 1,25$ desviación estándar o más baja; riesgo de evaluación socia.
CI no verbal.	CI manipulativo de 85 o más alto.
Audición.	Supera por medio de un Screeing los niveles convencionales.
Otitis media con serosidad	Sin episodios recientes.
Difusión neurológica	Sin evidencia de ataques, parálisis cerebral, ni lesiones cerebrales; ausencia de medicación para control de ataques.
Estructura oral.	Ausencia de anomalías estructurales.
Motricidad oral.	Supera el screening empleado ítems evolutivamente apropiados.
Interacciones físicas y sociales.	Ausencia de síntomas de una interacción social recíproca alterada y de restricción de actividades.

Fuente: Proyecto de Tesis para optar al Grado de Magister es Estudios Cognitivos. Universidad de Chile año 2009.

En este mismo sentido, Mendoza, 2001 propone el criterio de la discrepancia en el cual se asume que el niño debe tener una diferencia de 12 meses entre la edad cronológica y edad lingüística en pruebas de lenguaje expresivas, 6 meses en pruebas de lenguaje receptivo y en pruebas que abarquen ambos debe ser una diferencia de 12 meses.

Finalmente, se utiliza el criterio de especificidad, el cual considera que todos los sistemas cognitivos funcionan de forma adecuada en el sujeto al cual se le está evaluando por un probable TEL, solo encontrándose alteración el área lingüística (Mendoza,2001).

Para realizar una evaluación del TEL, es preciso descartar otras alteraciones, la evaluación debe centrarse en valorar la comprensión y expresión, así como en explorar las dimensiones afectadas: las formales (fonológica, léxica y morfosintáctica) y/o funcionales (semántica y/o pragmática). Además, una adecuada evaluación del lenguaje debe conllevar también una valoración de aspectos complementarios (inteligencia, deprivación socio-afectiva, etc.) que nos

permitan descartar hipótesis alternativas al TEL e iniciar el tratamiento lo antes posible (Gijón, 2018).

Dicho diagnóstico es proporcionado por la Fonoaudióloga, que según el Decreto N°170/2009 en el Artículo 38, es quien aplica las evaluaciones para determinar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. En este mismo artículo, se mencionan las siguientes pruebas que se deben utilizar con norma de referencia nacional:

- **Test para evaluar procesos de simplificación fonológica (En adelante TEPROSIF-R):**

Es un instrumento creado y normado en nuestro país para contribuir a la detección de niños con trastorno fonológico. Consta de un manual de aplicación y un set de láminas. Este instrumento entrega normas para establecer si la cantidad de procesos corresponde a lo esperable en cada rango de edad. Su validez está avalada por la aplicación a una amplia muestra de participantes de distintos niveles socioeconómicos y regiones del país de Chile y también a un grupo importante de niños con Trastorno Específico del Lenguaje (Mercedes y otros, 2008).

El TEPROSIF-R consta de 37 ítems correspondientes a palabras de distinta métrica, acentuación y complejidad silábica. Así, se incluyen monosílabos, bisílabos, trisílabos y polisílabos que poseen sílabas con diferente estructura, posibilitando la emisión de PSF por parte del niño (Mercedes y otros, 2008).

- **Test para la comprensión auditiva del Lenguaje (En adelante TECAL):**

Dicha prueba consiste en observar la comprensión auditiva de los niños en contenidos tales como vocabulario, aspectos morfológicos como sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos y pronombres, además de evaluar aspectos sintácticos, es decir, la comprensión de oraciones con diversa complejidad. Consta de 101 ítems, 41 de los cuales evalúan vocabulario, 48 corresponden a morfología y 12 a sintaxis.

La evaluación se efectúa utilizando un set de láminas y su aplicación es sencilla ya que requiere que el niño escuche un estímulo auditivo y responda identificando un dibujo entre 3 láminas, para poder determinar la comprensión del estímulo verbal que otorga el examinador (Mercedes, 2004).

• **Test Exploratorio de Gramática Española (SCREENING TEST OF SPANISH-GRAMMAR):**

Es una prueba destinada a evaluar el desarrollo gramatical en niños de habla hispana entre 3 años y 6 años 11 meses. Consta de una Sub-prueba comprensiva y de una Sub-prueba expresiva con 23 ítems cada una y se presentan en pares de oraciones para evaluar los elementos sintácticos. Permite detectar con rapidez a los niños que presentan alteraciones gruesas en la sintaxis del español (Mercedes 2004).

#### 2.5.2 Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA).

La Dificultad Específica del Aprendizaje (en adelante DEA), conocida también como Trastorno Específico del Aprendizaje es definida por Jiménez y Artilés, 2007 (Citado en Hernández y Hernández, 2012:1) como:

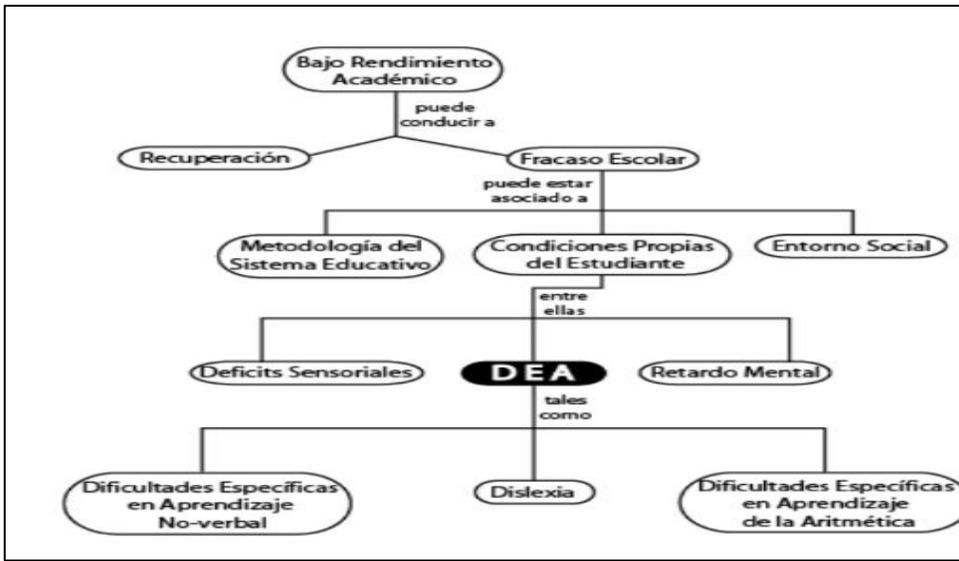
Alguna alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas: Aunque las DEA pueden presentarse simultáneamente con el déficit psíquico, sensorial, motor o emocional, o con influencias extrínsecas tales como problemas socioculturales, instrucción inapropiada o insuficiente, no son resultado de aquellas condiciones o influencias.

En este mismo sentido, el National Joint Committee for Learning disabilities (NJCLD), 1994 propone la definición más aceptada por la comunidad internacional sobre el DEA:

Dificultades de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo debido a disfunciones del sistema nervioso central y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Problemas en conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con las DEA, pero no constituyen en sí mismas una DEA. Aunque las DEA pueden coexistir con otro tipo de hándicap (impedimentos sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son resultado de aquellas condiciones o influencias (Citado en Gobierno de Canarias, 2012).

Dada las definiciones citadas, se entiende por DEA que es una dificultad que abarca uno o más procesos psicológicos básicos, por lo cual, es considerado como una de las causas más frecuentes del fracaso escolar. Sin embargo, no es la única como se muestra en la siguiente Figura según Padilla y otros, 2010:

**Tabla 12 Lugar de las Dificultades Específicas del Aprendizaje Entre otros factores asociados al fracaso escolar.**



Fuente: Dificultad del Aprendizaje. Un enfoque Neurocognitivo, año 2010.

Asimismo, las Dificultades en el Aprendizaje se dan en un numeroso grupo de alumnos, con una prevalencia entre 5 a 10% mayoritariamente en hombres. La causa que las origina no siempre es detectable y, a veces, no es única ni orgánica, sino múltiple y medioambiental (Romero y Lavigne, 2005).

Como menciona Caamaño, 2015 dentro de sus principales características se destacan las diferencias en el rendimiento en las distintas áreas o materias escolares y las Dificultades Específicas en procesos de recepción, análisis, evocación, expresión y creatividad. Por lo que se divide en distintos tipos de DEA, dentro de ellos encontramos:

- **Trastornos verbales:** Asociado específicamente a los procesos del lenguaje, lo que afecta directamente la lectura. La cual se caracteriza por tener una dificultad en la decodificación de palabras aisladas, lo que se traduce a una insuficiencia en el procesamiento fonológico. Se considera que el estudiante presenta esta Dificultad Específica del Aprendizaje cuando tiene un retraso curricular en la lectura de al menos dos años, respecto al nivel que le corresponde para su edad cronológica. Además de problemas asociados a la adquisición de la ortografía y deletreo. Esto se verá reflejado en las

evaluaciones estandarizadas que se les realizan a los estudiantes, en las cuales su porcentaje será un percentil inferior al 50 en pruebas de comprensión lectora (Gobierno de Canarias, 2012).

- **Trastornos no verbales:** Alteraciones que no están asociadas al lenguaje y afectan el aprendizaje de la escritura, el cálculo y el razonamiento matemático.
  - ✓ **Escritura:** Se manifiesta a través de un desfase en los procesos léxicos, que interviene en la escritura, presentando dificultades en la representación grafémica de palabras aisladas, que reflejan habilidades insuficientes de procesamiento fonológico u ortográfico. Asimismo, la falta de automatización de los procesos léxicos interfiere en actividades que requieren la escritura de frases gramaticalmente correctas, de párrafos organizados y de textos escritos estructurados. Estas persisten después de someterse a programas de intervención (Gobierno de Canarias, 2012).
  - ✓ **Cálculo y matemática:** Tiene como característica esencial una dificultad significativa en el área de la aritmética, que produce deterioro sustancial del rendimiento. Es un trastorno estructural de la maduración de la capacidad del cálculo, que presenta distintos grados en las distintas facetas del funcionamiento matemático, que involucran la realización de cálculos matemáticos orales o escritos y la comprensión o aplicación de conceptos matemáticos (Blanco, 2009).

En cuanto a la duración es poco relativa y depende del período en que se encuentre el estudiante a la hora de la detección de esta, considerando que es difícil realizar un diagnóstico antes de los 6 o 7 años. Se cree que si es detectada en cuando el niño o niña está iniciando sus procesos en la lectura, escritura y matemática, existe una mayor probabilidad de intervenir con mayor eficacia para superar estas dificultades, por otro lado, si se detecta en un periodo avanzado de estos procesos educativos es más difícil poder superarlos (Romero y Lavigne, 2005).

La evaluación psicopedagógica para detectar la Necesidad Educativa Especial, se realiza bajo el enfoque del decreto N°170/2009 el cual establece, en el

Artículo N° 26 que “La evaluación diagnóstica debe considerar un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral”.

Asimismo, en el Artículo N° 28 establece que “Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes. Y que estos deberán considerar la aplicación de al menos una prueba validada para estudiantes en Chile en las áreas de comprensión lectora, nivel lector, habilidades psicolingüísticas, escritura y matemáticas”.

Las pruebas más utilizadas por la Profesora de Educación Diferencial y que cumplen los objetivos y características para detectar DEA en áreas específicas de lectura, escritura y cálculo son las siguientes según el CPEIP, 2016:

- Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CLPT).
- Batería Psicopedagógica EVALÚA.
- Prueba para la Evaluación de las Competencias de la Matemáticas (EVAMAT).
- Prueba de Conocimientos Matemáticos BENTON y LURIA.
- Batería de Exploración Verbal para Trastorno de Aprendizaje (BEVTA).
- Prueba de Lectura y Lenguaje Escrito (PLLE).
- Prueba de Comportamiento Matemático (PCM).
- Prueba de Alfabetización Inicial (PAI).
- Prueba de Predicción Lectora (PPL).
- Prueba Exploratoria de Escritura Cursiva (PEEC).
- Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE).
- Prueba de Segmentación Lingüística (PSL).
- Evaluación del Lenguaje Escrito (ELEA).
- Metodología estructural para el diagnóstico y reducción de las cuatro operaciones matemáticas básicas (Medir). Entre otras.

### 2.5.3 Discapacidad Intelectual (DI)

El término Discapacidad Intelectual (en adelante DI) está siendo cada vez más utilizado en lugar del término de Retraso Mental.

El DI es entendida como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo, habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje (Prieto – Tagle y Fuertes, 2018).

Así también para poder obtener otra definición sobre el DI se hace mención a:

La Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR), definió en el 2002 Citado en Verdugo, 2002:8 la Discapacidad Intelectual como: “Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson y Cols, 2002 Citado en Verdugo, 2002:6).

De esta manera, se usa el término Discapacidad Intelectual cuando una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, aprender de la experiencia, como también, en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, necesarias para funcionar en la vida diaria (Luckasson y Cols, 2002 citado en Verdugo, 2002:).

Se han realizado diversas encuestas para determinar la prevalencia del DI en todo el mundo, con estimaciones que varían de un 1% a un 3% (Harris, 2006 Citado en Prieto- Tagle y Fuertes, 2018).

La prevalencia es mayor en los varones, tanto adultos como en niños y adolescentes. Entre los adultos, la proporción entre mujeres y hombres varía de un 0.7:1 a un 0.9:1, mientras que en niños y adolescentes varía de un 0.4:1 a 1:1. La proporción varía en función al nivel de ingresos económicos; existe una mayor proporción en países de ingresos bajos y medios, en los que las tasas son casi el doble en comparación con los países de altos ingresos (Maulik et al, 2011 Citado en Prieto- Tagle y Fuertes, 2018).

El DI se caracteriza por un retraso y dificultad en el desarrollo del funcionamiento intelectual. Esto va de acuerdo con la gravedad del retraso, las clasificaciones psiquiátricas que describen cuatro niveles de gravedad según, (Prieto- Tagle y Fuertes, 2018).

Tabla13. Nivel de desempeño en la vida adulta según la gravedad de la Discapacidad Intelectual.

Gravedad.	Rango CI.	Nivel de desempeño adulto.
Leve.	50 – 70	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización. +</li> <li>• Comportamiento adaptativo ++</li> <li>• Lenguaje adecuado ++</li> <li>• Trabajo semi-calificado +</li> </ul>
Moderada.	35 – 50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización. +/-</li> <li>• Comportamiento adaptativo +</li> <li>• Lenguaje doméstico +</li> <li>• Trabajo no calificado con o sin supervisión +</li> </ul>
Grave	20 – 35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamiento adaptativo con asistencia +</li> <li>• Lenguaje mínimo +</li> <li>• Tareas domésticas con asistencia +</li> </ul>
Profunda	Menos de 20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje +/-</li> <li>• Comportamiento adaptativo +/-</li> </ul>
Nota: +/- Parcialmente Logrado; + Logrado, ++ Logrado Definitivamente.		

Fuete: Discapacidad Intelectual, 2018.

**Profunda:** El CI está por debajo de 20. La discapacidad intelectual profunda representa del 1% al 2% de todos los casos. Estos individuos no pueden cuidar de sí mismos y no tienen lenguaje. Su capacidad para expresar emociones es limitada y difícil de comprender (Adams & Oliver, 2011 Citado en Prieto- Tagle y Fuertes, 2018).

**Grave:** Un CI entre 20 y 34. La discapacidad intelectual grave representa entre el 3% y el 4% de todos los casos. Todos los aspectos del desarrollo están retrasados, tienen dificultad para pronunciar palabras y tienen un vocabulario muy limitado (Prieto- Tagle y Fuertes, 2018).

**Moderada:** CI entre 35 y 49, representando aproximadamente el 12% de todos los casos. Son lentos en alcanzar los hitos del desarrollo intelectual; su capacidad para aprender y pensar lógicamente está disminuida pero son capaces de comunicarse y cuidar de sí mismos con algún apoyo (Prieto- Tagle y Fuertes, 2018).

**Leve:** El CI suele estar entre 50 y 69 y representan aproximadamente el 80% de todos los casos. El desarrollo durante los primeros años es más lento que en niños de la misma edad y los hitos del desarrollo se retrasan. Sin embargo, son capaces de comunicarse y aprender habilidades básicas (Prieto- Tagle y Fuertes, 2018).

Cabe mencionar que en el Decreto N°170/2009 en el Título II, Artículo N° 16. Que habla sobre la Discapacidad Intelectual y coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativas. Los profesionales competentes son: Psicólogo, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar y profesor de educación diferencial. Y para poder evaluar el funcionamiento intelectual de los estudiantes entre 6 y 18 años de edad, se exige la utilización de la “Escala de inteligencia de Wechsler para niños”, estas pruebas son aplicadas por la Psicóloga.

Test de inteligencia para niños de Wechsler – WISC –III:

El WISC-III fue desarrollado para empelarlos en niños de entre 6/16 años y 11 meses de edad, el propósito es evaluar el desempeño de un niño o niña en determinadas condiciones. Para obtener resultados que sean interpretables según las normas. Las sub pruebas del WISC –III son las siguientes:

- Competición de figuras
- Información
- Claves
- Analogía
- Ordenamiento de historias
- Aritmética
- Construcción con cubos
- Vocabulario
- Comprensión de objetos
- Comprensión
- Búsqueda de símbolos
- Retención de dieguitos
- Laberintos

El WISC-III contiene un apartado destinado a facilitar el registro de puntuación, esta será registrada en cada sub prueba, de esta forma se determinan los puntajes brutos y la escala de cada niño, luego dichos puntajes de escala se utilizan para calcular el puntaje verbal, de ejecución y CI de la escala total (Ramírez y Rosas, 2007).

Además existe el WAIS –IV, Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV (WAIS-IV). Es un instrumento clínico de aplicación individual para evaluar la inteligencia de adultos de 16 a 89 años. Se trata de una versión revisada de la Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-III. La WAIS-IV ofrece puntuaciones compuestas que reflejan el funcionamiento intelectual en cuatro áreas cognitivas (comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de

trabajo y velocidad de procesamiento) y una puntuación compuesta que representa la aptitud intelectual general (CI total). Cada área cognitiva se evalúa a través de diferentes pruebas. Las pruebas de comprensión verbal son:

- Semejanzas. Cada ítem de esta prueba consta de dos palabras que representan objetos o conceptos comunes.
- Vocabulario. Consta de dos tipos de ítems: ítems de imágenes e ítems verbales.
- Información. El sujeto debe contestar oralmente a una serie de preguntas que formula el examinador sobre conocimientos generales.
- Comprensión. El sujeto debe contestar oralmente a una serie de preguntas cuyas respuestas se relacionan con la capacidad de comportarse de forma adecuada y consecuente con los valores sociales.

Las pruebas de Razonamiento perceptivo son:

- Cubos: El sujeto debe reproducir, con los cubos de colores rojo y blanco, un modelo proporcionado por el examinador
- Matrices: El sujeto observa una matriz o una serie incompleta y selecciona, entre cinco opciones posibles, la que mejor completa la serie o matriz.
- Puzles visuales: El examinador presenta al sujeto un puzle completado. El sujeto debe seleccionar las tres piezas que le permiten reconstruir el puzle presentado
- Balanzas: El sujeto observa una balanza con dos platillos. La tarea es seleccionar la pieza que falta para equilibrar los dos platillos.
- Figuras incompletas: El sujeto observa unas imágenes incompletas y debe decir que parte le falta.

Las pruebas de Memoria de trabajo son:

- Dígitos. Compuesta por tres tareas que se aplican por separado.
- Aritmética.

- Letras y números. El examinador lee una serie de letras y números, el sujeto debe repetirlas, diciendo primero los números en orden creciente y luego las letras ordenadas alfabéticamente.

Las pruebas de Velocidad de procesamiento son:

- Búsqueda de símbolos. El sujeto observa dos grupos de símbolos: un grupo clave y un grupo de búsqueda.
- Clave de números. El sujeto debe copiar una serie de símbolos que aparecen emparejados cada uno a un número. De las pruebas reseñadas, la mayoría se consideran principales y deben utilizarse para el cálculo del índice cognitivo correspondiente (Hernández y otros 2012).

### **Capítulo III: Marco Metodológico.**

#### **3.1 Enfoque de la investigación y paradigma.**

Dentro de los enfoques conocidos y denominados cuantitativo y cualitativo mencionados por diversas investigaciones realizadas, tanto nacionales como internacionales, se señala que esta investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo el cual permite ejecutar una observación directa de la realidad educativa en el establecimiento, ya que según Hernández – Arteaga 2012:62 “La investigación cualitativa tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven”.

Por otro lado, Monje, 2011:32 se refiere a este enfoque como:

La Investigación Cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y calificados pueden informar con objetividad, calidad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc.

Por lo tanto, el enfoque cualitativo e interpretativo se entiende como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, el enfoque interpretativo trata de llegar a la comprensión de la acción de los individuos porque ello permite interpretar lo que las personas ven como realidad social y educativa lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones y por tanto constituye una unidad de análisis (Sáez, 2008).

La investigación con esta metodología se hace conveniente cuando se desea conocer las razones por las que los individuos (Aisladamente o en grupos: consumidores, empleados, sectores de actividad) actúan de la forma en que lo

hacen, tanto en lo cotidiano, como cuando un suceso irrumpe de tal forma que pueda dar lugar a cambios en la percepción que tienen de las cosas (Baes y Pérez, 2014).

En el ámbito de lo mencionado en párrafos anteriores, al enfocarse en este tipo de diseño permitirá investigar si los profesionales del PIE toman en consideración la cultura al momento de realizar las evaluaciones a los estudiantes de origen extranjero y cómo lo llevan o no a la práctica.

### 3.2 Fundamentación y descripción del diseño

Para conocer la relevancia que amerita conocer los tipos de evaluaciones realizadas por los profesionales de la educación a los niños y niñas de origen extranjero al momento de ingresar al PIE, es necesario realizar una observación en el área que se desea abordar, por esta razón, el tipo de diseño seleccionado fue el estudio de caso, ya que tal como indica Castro, 2010:37 “Con una investigación de estudio de caso se pueden lograr diferentes objetivos: hacer una descripción, ofrecer explicaciones o interpretaciones sobre el fenómeno investigado, explorar sus características y funcionamiento o hacer una evaluación”. Ya que de esta manera se puede lograr evidenciar los procesos de evaluación que son necesarios para detectar las NEE.

Del mismo modo Yin 2009, (Citado en Jiménez y Comet, 2016:5) afirma que existen cuatro posibles tipos de diseño para los estudios de caso:

- **(Tipo 1):** Diseños para un solo caso, considerado holísticamente como una sola unidad de análisis.
- **(Tipo 2):** Diseños para un solo caso, pero con sub-unidades de análisis contenidas dentro del caso.
- **(Tipo 3):** Diseños para múltiples casos, considerando cada uno de ellos holísticamente.
- **(Tipo 4):** Diseños para múltiples casos, pero conteniendo cada uno de ellos subunidades.

El objetivo primordial del estudio de caso es la particularización y no la generalización, se toma un caso particular y se llega a conocerlo de manera completa, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es y que hace. Se destaca de la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos del cual el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de éste último.

El estudio de caso consiste en un método o técnica de investigación, el cual se caracteriza por un proceso de búsqueda e indagación, así como el análisis sistemático de uno o varios casos. Para ser más exactos, por caso entendemos todas aquellas circunstancias, situaciones o fenómenos únicos de los que se requiere más información o merecen algún tipo de interés dentro del mundo de la investigación

También Álvarez y San Fabián, 2012: 2 clasifican el Estudio de Caso como:

El estudio de caso destaca entre los diseños de tipo cualitativo, junto con los de investigación-acción y los estudios etnográficos, con los que se confunde con frecuencia. En algunas disciplinas de administración es el método cualitativo de investigación más utilizado. Dado el incremento que ha experimentado la realización de estudios de caso en investigación parece conveniente plantear su delimitación, pues no siempre se discrimina bien lo que es. Aunque compartan algunos rasgos en común, aquí nos referimos al estudio de caso como metodología de investigación, no como instrumento de análisis o de diagnóstico previo a la intervención jurídica, clínica o educativa, ni como herramienta didáctica al servicio del aprendizaje activo.

Otro punto relevante en este estudio es la recogida de información o recolección de datos a través de técnicas e instrumentos para recopilar información acerca de un determinado tema que es objeto de investigación. Los datos recogidos deben ser suficientes para consolidar una información fidedigna sobre los atributos, características o cualidades establecidos en cada indicador. Es una de las tareas

más importantes en la etapa de análisis de sistemas de información, pues de ello depende el producto que se desea desarrollar. También existen técnicas de recolección de datos cualitativas y estas comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a una pregunta de investigación (Cárdenas, 2013).

### 3.3 Escenario y actores.

El establecimiento educativo República de Brasil, lugar en que se realizará la investigación, corresponde a una dependencia municipal, específicamente en la comuna de Santiago, RBD 8535, en donde atiende a una matrícula de 506 estudiantes en los cuales 230 estudiante son de origen extranjeros, distribuidos en los niveles Pre-básica (Primer nivel de transición y Segundo nivel de transición), enseñanza Básica (Primero Básico a Octavo Básico) y enseñanza media (Primero Medio a Cuarto Medio). En cuanto a las jornadas de los diferentes niveles corresponde a jornada escolar completa (MIME 2018, Proyecto Educativo Institucional, Liceo República de Brasil).

Es importante mencionar la reseña histórica del Liceo. El 19 de diciembre de 1920 fue inaugurado del edificio del complejo educacional José Joaquín Prieto, que constaba de una escuela de niñas, otra de varones y una de párvulos que las separaba. El Decreto 5.028 del 29 de agosto de 1939, declara que la escuela N°181 de hombres se denominará escuela “Republica de Brasil”.

En 1986 estas escuelas fueron traspasadas del Ministerio de Educación de la Ilustre Municipalidad de Santiago. En el año 2003, se solicita la extensión de enseñanza Básica a los niveles de Educación Media. El Decreto N° 3.677 del año 2004 se autoriza la ampliación educativa del establecimiento, denominándose “Liceo República de Brasil”, con las modalidades de Educación Pre- básica, básica y media (Liceo Republica de Brasil, 2017).

El establecimiento en su Proyecto Educativo Institucional (En adelante PEI) del año 2017, declara un sello de valores en cuanto a la construcción de una

comunidad educativa, sustentada en los principios de inclusión, diversidad y multiculturalidad, que posibilite la formación de estudiantes con una fuerte formación valórica, comprometidos con un proyecto de vida personal que los haga dueños y constructores de su propio destino. Para lograr esto, se quiere lograr ser una institución educativa que entregue a los estudiantes las competencias que respondan a las necesidades y demandas de la sociedad actual.

También declara las Políticas Educativas que son las siguientes:

- Favorecer la igualdad de oportunidades para acceder a una Educación de calidad, participar activamente en la revisión, innovación y modificación de proyectos curriculares que den respuesta a las necesidades de los procesos educativos dinámicos en el contexto social.
- Crear estrategias de aplicación y manejo de los Programas de Estudio del Establecimiento.
- Fortalecer oportunidades de formación integral de la persona.
- Profundizar en un modelo de Gestión democrático, responsable y participativo, donde todos los actores.
- Perseverar en el esfuerzo de generar condiciones laborales favorables.
- Optimizar la eficiencia de la utilización de los recursos financieros disponibles.
- Propiciar y mantener vínculos permanentes con organismos e instituciones del entorno, en el marco de la promoción del desarrollo cultural, deportivo y recreativo, en beneficio de la comunidad escolar y vecinal.

Con respecto a su visión y misión en el Proyecto Educativo Institucional, Liceo República de Brasil, 2017:

**Visión:** El Liceo República de Brasil, aspira ser una Institución Educativa que propicie la formación de personas que desarrollen sus capacidades cognitivas, afectivas, físicas y sociales sobre la base de valores humanistas con marcado espíritu de igualdad, solidaridad y responsabilidad,

**Misión:** El Liceo es un Centro Educativo de enseñanza Pre Básica, Básica y Media, donde sus actores se interrelacionan asumiendo su vocación de educar y educarse, atendiendo a su diversidad física, intelectual, étnica, cultural, social, religiosa y económica, capaces de responder integralmente a todos como un derecho, caminando por la ruta de un establecimiento inclusivo.

Esta institución cuenta con un Plan anual de convivencia escolar que tiene como fin “La coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”. Tiene un enfoque eminentemente formativo. Se deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros.

Los docentes con los que cuenta la escuela según menciona el Ministerio de Educación 2017, (en adelante MINEDUC), corresponden a 44 profesionales de la educación que trabajan en el Liceo hasta la actualidad.

Por otro lado, el equipo directivo se compone por: Director, Jefa de UTP, Docentes de Educación Parvularia, Docentes de Educación General Básica, Docentes de Educación Media, Funcionarios del Programa de Integración Escolar (En adelante PIE), Personal Auxiliar, Bibliotecaria, Personal de aseo, y Manipuladoras de alimentos.

En cuanto a la infraestructura del establecimiento, se puede mencionar que el establecimiento cuenta con una infraestructura la cual permite el acceso a la realización de las tareas educativas con éxito, con excepción de la sala del PIE que no cuenta con aula de recursos para trabajar el desarrollo total de las tareas educativas. Ahora bien, en cuanto a la implementación de las salas de clases, estas son de tamaño grande lo que facilita la movilidad de los estudiantes y docentes que se transitan diariamente. Además, cada sala tiene todas sus terminaciones bien realizadas, la iluminación de las salas de clases es adecuada,

ya que cuentan con ventanas amplias en sus costados. Las salas se encuentran pintadas de un color crema, lo cual favorece la visión de los estudiantes.

El Establecimiento cuenta en el primer piso con:

- Sala de profesores.
- Baños de alumnos y alumnas.
- Baños de profesoras.
- Salas de clases.
- Patio NT1, NT2.
- Patio general.
- Patio lateral.
- Cocina/comedor dentro de la sala de profesores.
- Kiosco.
- Biblioteca.
- Oficinas administrativas incluyendo; directora, UTP, secretaria, orientadora e inspector general.

En el segundo piso se encuentra:

- Salas de clases.
- Sala de PIE.
- Sala de psicóloga, fonoaudióloga y Terapeuta Ocupacional.
- Sala de equipo psicosocial.
- Sala de computación.
- Bodega de alimentos.
- Baños de docentes.

Cabe mencionar que de encargado del patio se encuentra el inspector general quien es el encargado de avisar mediante una campana y un citófono a los estudiantes cuando deben entrar y salir a recreo. También está encargado de supervisar los 20 minutos que este dura. No existe una supervisión más directa en caso de que ocurra un accidente, ya sea un conflicto entre estudiantes o accidente

escolar, por lo que al no haber más inspectores o inspectoras de patio de vez en cuando las asistentes de aseo se preocupan de supervisaren los tiempos libres de los estudiantes de enseñanza Básica y Media.

No es el caso de los tiempos libres de los estudiantes del NT1 Y NT2 que al estar separados de la enseñanza básica y enseñanza media cuentan con patios privados supervisados por los técnicos en párvulo de ambos niveles. Cabe mencionar que el horario de recreo de los estudiantes de pre básica es distinto.

Respecto a los actores involucrados en la investigación de las evaluaciones realizadas a niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) y así confirmar su ingreso al PIE del Liceo Municipal República de Brasil.

Tabla 14. Presentación de los profesionales del PIE.

<b>Profesora de Educación Diferencial</b>	<b>1</b>
Título	Educadora Diferencial.
Menciones	Retardo Mental.
Edad	38 años
Años de servicio	4 años
Lugar de estudios	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

<b>Profesora de Educación Diferencial</b>	<b>2</b>
Título	Psicopedagoga y Educadora Diferencial
Menciones	Literacidad y matemáticas.
Edad	29 años
Años de servicio	7 años
Lugar de estudios	Universidad de los Leones

<b>Profesora de Educación Diferencial</b>	<b>3</b>
Título	Psicopedagoga, estudiando Educación Diferencial.
Menciones	Dificultades Especificas del Aprendizaje
Edad	34 años
Años de servicio	5 años
Lugar de estudios	Universidad de los Leones

Psicóloga	
Título	Psicóloga
Menciones	No presenta
Edad	53 años
Años de servicio	27 años
Lugar de estudios	Universidad Central

Fonoaudióloga	
Título	Fonoaudióloga
Menciones	No presenta
Edad	35 años
Años de servicio	6 años
Lugar de estudios	Universidad Andrés Bello

A su vez también se encuentran involucrados los estudiantes de origen extranjero con lo que cuenta el PIE.

Tabla15. Presentación de los alumnos de origen extranjeros, pertenecientes al PIE

ENT1	
Nacionalidad	Venezuela
Nivel que cursa	Primer Nivel de Transición
Edad	4 años
Diagnóstico	Trastorno Especifico del Lenguaje (en adelante TEL) Mixto.

ENT2	
Nacionalidad	Colombia
Nivel que cursa	Segundo Nivel de Transición
Edad	6 años
Diagnóstico	TEL Mixto

E2NT2	
Nacionalidad	Venezuela
Nivel que cursa	Segundo Nivel de Transición
Edad	6 años
Diagnóstico	TEL Mixto

E1B	
Nacionalidad	Perú
Nivel que cursa	Primero Básico
Edad	7 años
Diagnóstico	TEL mixto

E3B	
Nacionalidad	Perú
Nivel que cursa	Tercero Básico
Edad	9 años
Diagnóstico	Discapacidad Intelectual ( DI)

E5B	
Nacionalidad	Ecuador
Nivel que cursa	Quinto Básico
Edad	11 años
Diagnóstico	Dificultades Especificas del Aprendizaje ( DEA)

E1M	
Nacionalidad	Colombia
Nivel que cursa	Primero Medio
Edad	16 años
Diagnostico	DEA

E1M2	
Nacionalidad	Colombia
Nivel que cursa	Primero Medio
Edad	17 años
Diagnostico	DEA

E2M	
Nacionalidad	Colombia
Nivel que cursa	Segundo Medio
Edad	18 años
Diagnóstico	DI

El grupo estudiantil de nueve estudiantes de origen extranjeros que fueron mencionados, son los pertenecientes al Programa de Integración Escolar. Entre sus Nacionalidades se encuentran:

- Perú
- Venezuela
- Costa Rica
- Puerto Rico

Las NEE que se evidenciaron en los estudiantes de origen extranjero se dividen de la siguiente forma:

- NEE de carácter transitorio que serían los estudiantes con TEL y DEA.
- NEE de carácter permanente que sería el estudiante con DIL.

### **3.2 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos.**

Con el fin de investigar sobre los desafíos al momento de evaluar a los niños y niñas de origen extranjero para detectar las NEE utilizadas por los profesionales de la educación del PIE del Liceo Municipal República de Brasil de la comuna de Santiago. Se utilizarán herramientas que permitan una adecuada recogida de información, tales como la técnica del análisis que es definida por Freixas 2009:3 como:

Los investigadores cualitativos consideran datos a toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, así como a la información proporcionada por los sujetos o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales).

También Spradley, 1980 (Citado en Freixas 2009:3) en donde argumenta que el análisis de datos cualitativos se entiende como: “El proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones”.

También se utilizó la técnica de la entrevista, que en este caso fue semiestructurada, las que eran dirigidas a las docentes de Educación Diferencial, Psicóloga y Fonoaudióloga pertenecientes al PIE de la unidad educativa.

Fernández, F.C (citado por Vargas 2012: 124) define la entrevista como:

Un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados. La entrevista, desde la perspectiva del paradigma citado, constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados.

También López y Deslauriers, 2011:2 argumenta que la entrevista:

Nos remite a una interrelación, el contacto, la comunicación, confrontación, el reporte, informe, la reflexión expresada, la indagación. Breve, es una técnica antiquísima en donde se efectúa un acto de comunicación a través de la cual una parte obtiene información de la otra.

Con motivo de lo descrito anteriormente se seleccionó la entrevista semiestructurada, ya que permite la creación de un ambiente de reflexión e indagación lo cual genera confianza entre el entrevistador y el entrevistado.

Para esta técnica es necesario tomar en cuenta que las entrevistas semiestructuras serán realizadas a los profesionales de la educación pertenecientes al PIE y los análisis de datos serán recabo con los documentos de los niños y niñas de origen extranjero del PIE.

## **CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE CAMPO**

### **4.1 Obstaculizadores para la recogida de información.**

Para lograr tener una buena realización del trabajo de investigación se realizó un estudio de campo en el establecimiento “Liceo Municipal República de Brasil” de la comuna de Santiago. En el cual se entrevistaron a tres profesoras de Educación Diferencial, una de pre- básica, primer ciclo y segundo ciclo de enseñanza básica y una de ellas es la coordinadora del Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), se entrevistó también a la Psicóloga y Fonoaudióloga del establecimiento de la misma institución educativa.

Durante este proceso se presentaron obstaculizadores los cuales dificultaron la recogida de información, provocando así un retraso en nuestra investigación.

El primer obstáculo fue la disposición de las Profesoras de Educación Diferencial, ya que al encontrarse en proceso de reevaluación no tenían el tiempo suficiente para poder ser entrevistadas, por lo que nos postergaban los días de entrevistas y en algunas oportunidades nos hicieron esperar horas antes de ser entrevistadas.

Otro de los obstaculizadores era que la Fonoaudióloga solo asiste al establecimientos dos veces a la semana que son los días lunes y miércoles entre las 8:00 am y las 13:00 pm , por lo que se nos hacía difícil poder agenda un día para poder entrevistarla ya que no nos coincidían las horas.

Existió además un tercer obstaculizador, el cual fue al momento de revisar los informes de los niños y las niñas de origen extranjero que pertenecen al PIE , ya que estos informes no poseían la información solicitada para todos los estudiantes por igual. Como por ejemplo algunos archivadores no contaban con todos los certificados de nacimiento de sus países de orígenes. También faltaban instrumentos evaluativos ya que existían análisis realizados por parte de la Psicóloga y Fonoaudióloga pero el instrumento no se encontraba archivado.

Asimismo tuvimos obstaculizadores como grupo de investigación que principalmente fueron asociados a la recogida de información, ya que una de nuestras compañeras al presentar licencia le prohibieron el ingreso al establecimiento hasta que finalizara su licencia, por lo que toda la recogida de información fue realizada por dos integrantes del grupo. Todo esto se realizó de acuerdo a los tiempos estipulados por los profesionales.

También como otro de los obstaculizador fueron los tiempos de las integrantes del grupo, ya que los horarios de trabajo y otros obstaculizadores impedían destinar más tiempo al trabajo de tesis.

Por otro lado, el área emocional también se vio deteriorada ya que el trabajar bajo presión afectó los ánimos del grupo de investigación y hubo algunos desacuerdos y malos entendidos en a la realización de los capítulos de la tesis.

#### 4.2.- Facilitadores para la recogida de información

Durante esta investigación se realizó un estudio de campo, en la cual se ejecutaron análisis de datos en los informes de los nueve estudiantes de origen extranjeros que pertenecen al PIE, los cuales son de pre básica, enseñanza básica y enseñanza media del establecimiento municipal “Liceo Municipal República de Brasil”. En el cual la coordinadora del PIE no nos presentó ningún inconveniente para poder revisar y obtener información sobre los niños y niñas, ya que podíamos revisar sus antecedentes en el momento que nosotras encontráramos pertinentes.

Otro de los facilitadores que se nos presentaron fue la excelente disposición de la Psicóloga al momento de coordinar la entrevista, ya que ella no nos presentaba mayores dificultades y siempre estaba dispuesta a ayudarnos con lo que se le solicitará a ella como profesional, se les realizaron dos entrevistas en las cuales tuvo una disposición inmediata.

Durante el proceso de las entrevistas, se nos logró facilitar que estas fueran tomadas durante el horario de nuestra práctica profesional, ya que no lográbamos coincidir con ellas, porque a la hora de salida de nuestra práctica ellas se encontraban en sala y la psicóloga con la fonoaudióloga trabajando con los estudiantes del Programa de Integración Escolar.

Como facilitadores del grupo investigativo, se puede dar a conocer que tuvimos una muy buena organización para utilizar todos los tiempos disponibles a pesar de que estos fueran escasos.

Otro facilitador fue el poder contar con una casa para poder avanzar de manera más rápida y efectiva.

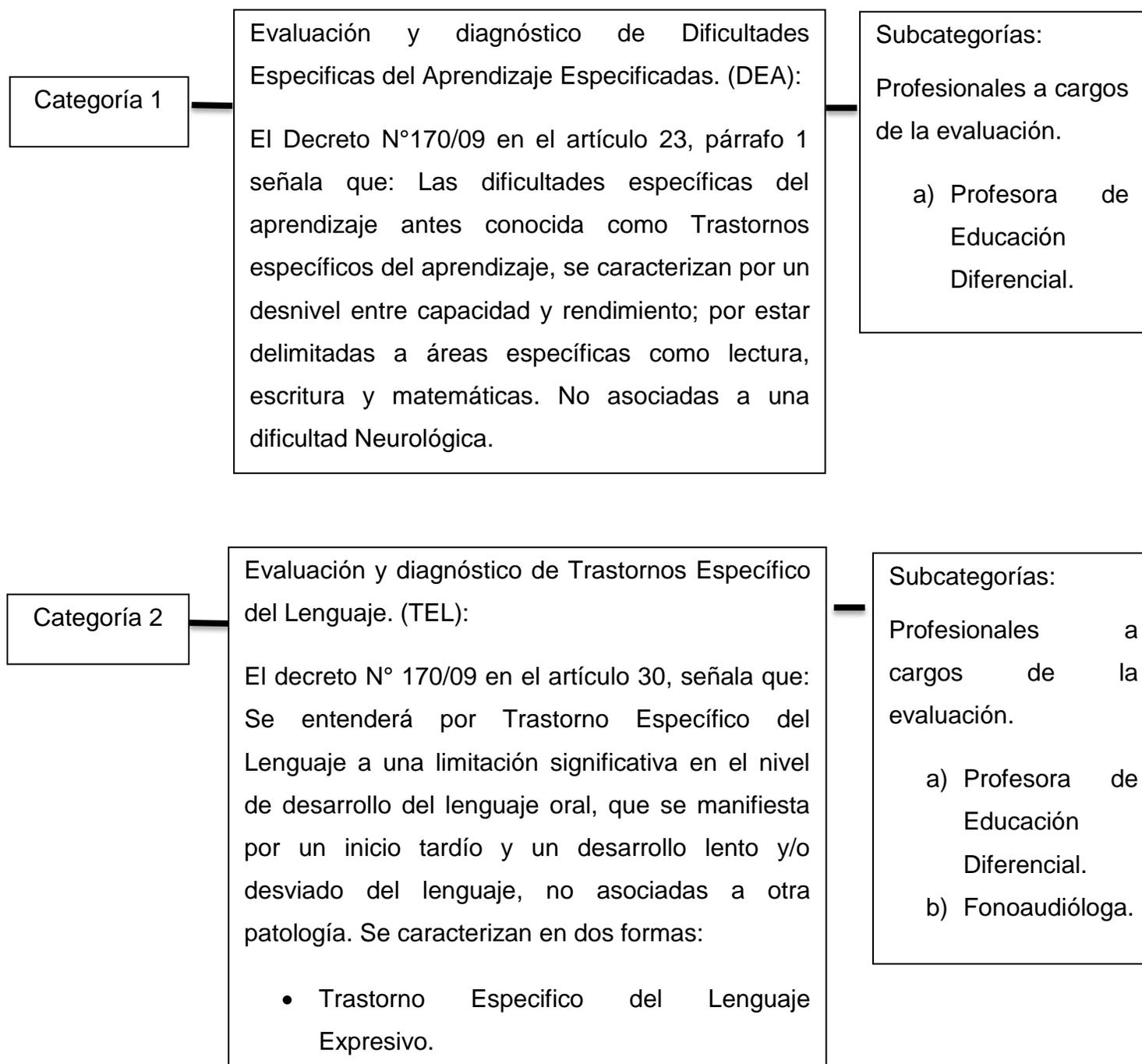
## **Capítulo V: Análisis de Datos**

Para la recopilación de información se efectuaron entrevistas y análisis de datos sobre los niños y niñas de origen extranjero. Estas se realizaron de manera cualitativa por medio de la construcción de categorías y subcategorías.

Los datos recogidos fueron analizados ambos en manera conjunta, los cuales corresponden a las entrevistas realizadas en el Liceo República de Brasil, de la comuna de Santiago. Además antecedentes sobre los nueve alumnos pertenecientes al Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) de origen extranjero desde el primer ciclo hasta la enseñanza media, haciendo énfasis a sus diagnósticos.

Luego del análisis de ambos instrumentos, se realizó una triangulación entre la información recolectada de las tres Profesoras de Educación Diferencial, Psicóloga y Fonoaudióloga del establecimiento y los datos de los niños y niñas de origen extranjero perteneciente al PIE, incluyendo el marco teórico de la misma investigación. Y para finalizar una interpretación entre un conjunto de las tres fuentes.

## 5.1 Esquema de Categorías y subcategorías



Categoría 3

Evaluación y diagnóstico de Discapacidad Intelectual. (DI):

El Decreto N°170/09, señala que: “La deficiencia mental, en adelante discapacidad intelectual, se definirá por la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y que comienza antes de los 18 años”.(Decreto N°170, 2009, Párrafo 54).

Subcategorías:

Profesionales a cargos de la evaluación.

a) Profesora de Educación Diferencial.

b) Psicóloga.

5.2 Recuadros o cuadros de profesionales entrevistados para la recolección de datos y los momentos de observación.

Profesora de Educación Diferencial 1.	<b>PED1</b>
Profesora de Educación Diferencial 2.	<b>PED2</b>
Profesora de Educación Diferencial 3.	<b>PED3</b>
Psicóloga.	<b>PS</b>
Fonoaudióloga.	<b>FA</b>
Análisis de la información.	<b>ENT1</b>
Análisis de la información.	<b>ENT2</b>
Análisis de la información.	<b>E2NT2</b>
Análisis de la información.	<b>E1B</b>
Análisis de la información.	<b>E3B</b>
Análisis de la información.	<b>E5B</b>
Análisis de la información.	<b>E1M</b>
Análisis de la información.	<b>E1M2</b>
Análisis de la información.	<b>E2M</b>

- **E:** Estudiante.
- **NT1:** Primer Nivel de transición.
- **NT2:** Segundo Nivel de transición.
- **1B:** Primero Básico.
- **3B:** Tercero Básico.
- **5B:** Quinto Básico.
- **1M:** Primero Medio.
- **2M:** Segundo Medio.

### 5.3 Recuadro de análisis de categoría y subcategorías.

Categoría 1	Evaluación y diagnóstico de Dificultades Específicas del Aprendizaje (D.E.AI).
Subcategoría	Profesionales a cargo de la evaluación: A) Profesora de Educación Diferencial.

Colaboradores.	Técnicas e instrumentos de recogida de información.	Teoría.	Interpretación.
	<b>Entrevistas.</b>		
PED1	Yo ingrese en mayo entonces ya estaban los peques listos para el PIE ahora yo estoy haciendo ara reevaluar instrumentos informales.	Decreto N°170/2009. Título III. Artículo 28. “Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el o la estudiante. Sin perjuicio de lo anterior, el proceso de evaluación deberá considerar la aplicación de al menos una prueba validada para estudiantes en Chile en las áreas de comprensión lectora, nivel lector, habilidad psicolingüística, escritura y matemáticas”.	Se observa en la entrevista realizada a las Profesoras de Educación Diferencial que evalúan de acuerdo a los lineamientos que propone la municipalidad de la comuna a la cual pertenece el establecimiento, dejando de lado las selección de instrumentos pertinentes para cada estudiante, tal cual lo señala el Decreto N°170/2009 que se contraponen a las respuestas dadas por las educadoras, que señala que son los profesionales competentes quienes deben elegir los instrumentos evaluativos más acordes, utilizando al menos una prueba validada para estudiantes en Chile.
PED2	En los otros años uno elegía que evaluación realizar pero este año la municipalidad decide que evaluaciones aplicar para diagnosticar los DEA Y en el caso de los otros diagnósticos se elige la prueba informal	Decreto N°170, título I. Artículo 11.	
PED3	No hay selección si no que todo esto viene como una modalidad que está implementando ahora la municipalidad.	Decreto N°170/2009. . Artículo 27. “La evaluación diagnóstica integral debe considerar la información aportada por la familia, por los profesores, profesoras y profesionales de la educación especial y el médico”.	Basado en las respuestas dadas por los profesionales se logra evidenciar que solo se realizar un despistaje y además se consideran las observaciones realizadas por los profesores de aula para realizar una evaluación, utilizando los instrumentos entregados por la municipalidad. Sin embargo el Decreto N° 170/2009 menciona que se debe considerar tanto el contexto familiar, escolar y de salud para realizar la evaluación, contraponiéndose a lo que aluden las educadoras.
PED1	Si, de acuerdo a los papeles que ellos traen y además tomarse un periodo de observación y evalúa si tiene DEA u otro diagnóstico.		
PED 2	Es lo mismo porque son las mismas pruebas que se aplican, sin embargo también se realiza un despistaje.		
PED3	Siempre se comenta con el equipo de aula cuales son los posibles ingresos y cuáles son las dificultades que ellos cómo profesores de aula observan.		
PED1	No hay ninguna diferencia, ahora casi todos los instrumentos que se aplican son de factura Americana/ Española.		Se determina que las Profesoras de Educación Diferencial no realizan una diferencia en la selección de instrumentos

PED2	Lamentablemente no, es complejo el tema cuando estoy en aula común ya que los instrumentos para evaluar los DEA vienen con modismos chilenos y ellos no entiende, entonces, si les digo les doy la respuesta.	Decreto N°1702009. Artículo 28. “Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el o la estudiante.	cuando el estudiantes es de origen extranjero debido a que se utiliza el mismo instrumentos evaluativo para sus pares, a pesar que el decreto N°170/2009 que las evaluaciones deben ser acordes al curso, edad y cultura a la cual pertenezca el estudiantes.
PED3	No, ninguna aquí se les aplica todo por los estándares Chilenos		
	Es lo mismo que la pregunta anterior para ingresa a un niño al PIE tú vas a evaluar lo esencial nomas, comprensión lectora, lenguaje y escritura.	Decreto N°170/2009. Artículo 28. “Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el o la estudiante.	Basado en la respuesta de la Profesora de Educación Diferenciada no se consideran factores relevantes para seleccionar los instrumentos acordes a los estudiantes enfocándose solo en las áreas esenciales de la lectura. Esto se contraponen a lo que estipula el Decreto N°170/2009 en el artículo 28 en donde menciona que los instrumentos deben ser acordes a los diversos factores como la edad curso y cultura
PED1	No, porque uno en el fondo no se enfoca en la nacionalidad si no que en las necesidades del pequeño.	Decreto N°170/2009. Artículo 16.	En la selección de instrumentos no se considera la nacionalidad del estudiante cuando es de origen extranjero, según lo que responden las Educadoras, sin embargo según lo que estipula el Decreto N°170/2009 la evaluación debe ser acorde a la lengua en la que se comuniquen el estudiante, por lo que es importante considera la cultura.
PED2	Ya como te decía no se considera finalmente la edad, el curso pero no la nacionalidad.	“El profesional que realice dicho diagnóstico se deberá comunicar en la lengua de que se trate o en su defecto disponer de un intérprete”.	
PED3	No se considera nada		
PED1	Si claro que son como informales en el fondo para los alumnos DEA se evalúa y para los DI se le aplica pruebas informales.	Decreto N°170/2009. Artículo 28.	En consecuencia con las respuestas de las profesionales se determina que utilizan instrumentos evaluativos no estandarizados pero estos no son para diagnosticar a los estudiantes solo son de apoyo en sus procesos de aprendizajes. Así mismo el Decreto N°170/2009 no establece que debiese realizar instrumentos evaluativos pertinentes para cada estudiante utilizando al menos una prueba validada en Chile.
PED2	Claro es lo que les decía yo las pruebas informales esos son los instrumentos no estandarizados los que creamos cada educadora	“El proceso de evaluación deberá considerar la aplicación de al menos una prueba validada para estudiantes en Chile en las áreas de comprensión lectora, nivel lector, habilidades psicolingüística, escritura y matemáticas”.	
PED3	Si son pruebas que se van realizando dependiendo del establecimiento		
PED1	El evalúa si porque es en porcentaje.	Decreto N°170/2009. Artículo N°2.	En concordancia las educadoras señalan que se utilizan instrumentos cuantitativos ya que las pruebas estandarizadas son de este tipo. Ya que a su vez el Decreto N° 170/2009 no señala específicamente que deben existir evaluaciones cuantitativas, pero si hace alusión a las pruebas estandarizadas en las cuales sus resultados son cuantitativos o cualitativos.
PED2	En el caso ósea del DEA es cuantitativo ahora los informales no, son cualitativos.	“Aquellas herramientas y procedimientos de observación y medición que permiten evaluar de manera cuantitativa y/o cualitativa al estudiante en el ámbito de exploración requerido y que garanticen validez, confiabilidad y consistencia, así como obtener información certera acerca del o la estudiante, el contexto escolar y familiar en el que participa. De	
PED3	Cuantitativo y cualitativo, pedagógicamente el evalúa que es cuantitativo y cualitativo, el Benton que es cualitativo y cuantitativo, CLPT que también es estandarizado cualitativo y cuantitativo.		

		acuerdo con lo anterior, los equipos de profesionales, deben utilizar prioritariamente, instrumentos, pruebas o test con normas nacionales”.	
PED1	En mi caso la prueba informal nomas y la observación que uno hace todo el año.	Decreto N°170/2009. Artículo N°2.	Los profesionales señalan que las evaluación cualitativas se realizan de acuerdo a las pruebas informales que realizan, sin perjuicio de los anterior el Decreto N° 170/2009 señala que las evaluaciones pueden ser formales e informales pero pueden contemplar áreas relaciones con los aprendizajes curriculares
PED2	En el caso de DEA es cuantitativo, ahora los informales no, son cualitativos.	“Aquellas herramientas y procedimientos de observación y medición que permiten evaluar de manera cuantitativa y/o cualitativa al estudiante en el ámbito de exploración requerido y que garanticen validez, confiabilidad y consistencia, así como obtener información certera acerca del o la estudiante, el contexto escolar y familiar en el que participa. De acuerdo con lo anterior, los equipos de profesionales, deben utilizar prioritariamente, instrumentos, pruebas o test con normas nacionales”.	

Síntesis de la Categoría de la Profesora de Educación Diferencial.

Evaluación y diagnóstico de Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

Se logra poder evidenciar que las tres Educadoras Diferencial del establecimiento Liceo República de Brasil, no tienen un manejo pleno sobre el Decreto N°170, siendo que es con el que trabajan actualmente. Ya que en más de una ocasión hace mención a lo contrapuesto que el Decreto menciona, siendo así que ellas no son las que eligen los instrumentos evaluativos más acordes ya que estos son entregados por la Municipalidad de Santiago y el Decreto menciona que los profesionales competentes son quienes deben hacer la elección de estos.

Con respecto a la cultura que de los estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar. Cabe mencionar que las Profesoras de Educación Diferencial no poseen un manejo pleno sobre la lengua de los niños y niñas. Siendo así alusión al Decreto, el cual señala que estas deben manejar la lengua de los estudiantes al momento de evaluarlos o contar con un intérprete.

Categoría 2	Evaluación y Diagnóstico del Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL)
Subcategoría	Profesionales a cargo de la evaluación: A) Profesora de Educación Diferencial.

Colaboradores.	Técnicas e instrumentos de recogida de información.	Teoría.	Interpretación.
	Entrevistas.		
PED2	Para ingresa a un niño al PIE tú vas a evaluar lo esencial nomas, comprensión lectora, lenguaje y escritura.	Decreto N°170/2009. Artículo 28.  “Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el o la estudiante.	Basado en la respuesta de la Profesora de Educación Diferenciada, no se consideran factores relevantes para seleccionar los instrumentos acordes a los estudiantes enfocándose solo en las áreas esenciales de la lectura. Esto se contrapone a lo que estipula el Decreto N°170/2009 en el Artículo N° 28 en donde menciona que los instrumentos deben ser acordes a los diversos factores como la edad curso y cultura
PED1	No, porque uno en el fondo no se enfoca en la nacionalidad si no que en las necesidades del pequeño.	Decreto N°170/2009. Artículo 16.  “El profesional que realice dicho diagnóstico se deberá comunicar en la lengua de que se trate o en su defecto disponer de un intérprete”.	En la selección de instrumentos no se considera la nacionalidad del estudiante cuando es de origen extranjero, según lo que responden las Educadoras, sin embargo, según lo que estipula el Decreto N°170/2009 la evaluación debe ser acorde a la lengua en la que se comunique el estudiante, por lo que es importante considera la cultura.
PED2	Ya como te decía no se considera finalmente la edad, el curso pero no la nacionalidad.		
PED3	No se considera nada		

Síntesis de la Subcategoría.
Se logra poder evidenciar mediante la subcategoría de la Profesora de Educación Diferencial, que no poseen un conocimiento pleno de lo que estipula y pide el Decreto N°170/2009. Ya que ninguna de las tres logra ser énfasis a la cultura de los estudiantes de origen extranjero mediante la realización de las evaluaciones, ya que tampoco cuentan con un intérprete dentro del establecimiento, como está estipulado en el Artículo N°16 y además no poseen un manejo pleno de la lengua de los niños y niñas

Categoría 2	Evaluación y diagnóstico del Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL)
Subcategoría	Profesionales a cargo de la evaluación: b) Fonoaudióloga

Colaboradores.	Técnicas e instrumentos de recogida de información.	Teoría.	Interpretación.
	Entrevistas.		
FA	Aquí no contamos con interprete	Decreto N°170/2009. Artículo 16.  “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”.	En el Decreto N°170/2009. Indica que el profesional deberá comunicar en la lengua de que se trate o en su defecto disponer de un intérprete además tener conocimiento de su cultura. Sin embargo la Fonoaudióloga no cuenta con un intérprete y tampoco posee conocimientos sobre la cultura de los estudiantes que ella evalúa. Por lo que ella no está siendo un profesional componente ya que no cumple con la ley. .
FA	Acá hubo un caso en el Pre- Kinder el año pasado los niños que eran extranjeros que hablaban inglés, no se comunicaban. Pero en ningún momento se puede pensar que el niño tiene trastornos del lenguaje, se debe dar yo creo un tiempo de adaptación.	Decreto N°170 Artículo 35. Para establecer el diagnóstico diferencial, en algunos casos y bajo el criterio del fonoaudiólogo evaluador, los niños o niñas deberán ser derivados a interconsulta con otros profesionales especialistas, tales como otorrino, psicólogo o neurólogo, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.	Se da a entender que la Fonoaudióloga no hace derivaciones a otros especialistas competentes ya que solo le brinda el tiempo para que aprenda el idioma. Sin embargo, el Decreto N°170 hace mención que debe realizar dichas derivaciones ya que este será un antecedente para determinar o descartar un diagnóstico de Trastorno Especifico del Lenguaje.

PS	EI TEPROSIF, SCRINIG y TECAL	Decreto N°170/2009. Artículo 38. "Para la evaluación fonoaudiológica realizada a niños desde 3 a 5 años 11 meses de edad, deberán utilizarse las siguientes pruebas con normas de referencia nacional. TEPROSIF, SCRINIG y TECAL El fonoaudiólogo debe resguardar que en la aplicación de las pruebas a que se refiere este artículo se logre evaluar cada uno de los niveles del lenguaje comprensivo y expresivo y sus aspectos fonológico, léxico y morfosintáctico, complementando con una evaluación del nivel pragmático".	Lo expuesto por la Fonoaudióloga refleja lo que indica el Decreto N°170/2009 sobre las evaluaciones que se deben aplicar a los niños y niñas ya que ella realiza las tres pruebas estandarizadas para poder determinar el Trastorno Específico del Lenguaje.
PS	No ya no, es que al principio uno graba y esas cosas ahora ya no, rapidito nomas como que uno ya tiene el oído con experiencia	Decreto N°170/2009. Artículo 37. Hace mención que la evaluación de los niños y niñas a partir de los 6 años de edad en las escuelas con Programa de Integración Escolar se debe considerar un registro del lenguaje en cual debe ser una transcripción de grabaciones o uno o varios discursos del niño o niña.	La Fonoaudióloga hace mención que ella ya no realiza este seguimiento ya que cuenta con la experiencia suficiente. Sin embargo, el Decreto N°170/2009 hace referencia que ella como profesional debe considerar realizar la grabación de los niños y niñas para así poder concretar un registro mayor sobre la evaluación y poder obtener un diagnóstico certero
PS	TEPROSIF, SCRINIG y el TECAL que son para medir la comprensión oracional como la estructura oracional que tiene el caso del SCRINIG el uso y la comprensión y el TECAL es para la comprensión.	Según el TEPROSIF tercera edición señala lo siguiente. El test evalúa proceso de simplificación fonológica y es el único instrumento creado y nombrado en nuestro país para contribuir a la detección de niños con trastorno fonológico. Este problema dificulta la comunicación y puede afectar el aprendizaje de la lectura y escritura.	Como bien hace mención la Fonoaudióloga y el manual del TEPROSIF este hace énfasis a evaluar los procesos de simplificación de los niños y niñas por el cual se puede llegar a la detección del Trastorno Específico del Lenguaje. Por lo que la Fonoaudióloga se encuentra en lo correcto.
	En mi área principalmente tiene que ver con el tema del vocabulario porque me ha pasado que los niños que ahora llegan a pre – kinder y kinder cuando yo los evalué me salen bajo en cuanto al desempeño.		

Síntesis de la Subcategoría.

Se logra poder identificar que la Fonoaudióloga posee un conocimiento notorio por el Decreto N°170/2009 ya que esta realiza las pruebas estandarizada que mencionada el Decreto para poder diagnosticar el Trastorno Especifico del Lenguaje teniendo así un conocimiento pleno sobre cada una de ellas. Sin embargo, no posee conocimientos de las diferentes culturas de los niños y niñas de origen extranjero que ella misma evalúa al momento de ingresar al Programa de Integración Escolar.

Síntesis de la Categoría N°2

Síntesis de la Categoría Evaluación y Diagnóstico del Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL)

Mediante la subcategoría A), que hace referencia a las Profesoras de Educación Diferencial y la subcategoría b), la cual hace mención a la Fonoaudióloga. Y está completa nuestra Categoría 2, sobre las Evaluación y Diagnóstico del Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL) La cual se logró obtener información relevante sobre como es el trabajo que realizan los profesionales del establecimiento al momento del ingreso al Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) de los estudiantes de origen extranjero. En el cual se logra evidenciar que la Fonoaudióloga tiene mayor manejo sobre el Decreto N°170 que las tres Profesora de Educación Diferencial. Sin embargo, todas la profesional no tiene un manejo pleno sobre el conocimiento de las culturas de los niños y niñas de origen extranjero a momento de realizarles las evoluciones.

Categoría 3	Evaluación y diagnóstico de Discapacidad Intelectual. (DI):
Subcategoría	Profesionales a cargo de la evaluación: a) Profesora de Educación Diferencial.

Colaboradores.	Técnicas e instrumentos de recogida de información.		Teoría.	Interpretación.
	Entrevistas.	Datos claves.		
PED1	Sí, claro que son como informales en el fondo, para los alumnos DEA es el evalúa y para los DI se les aplica pruebas informales.	<p>E3B, estudiante de origen extranjero Peruano, D.I.</p> <p><b>Instrumentos realizados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wisc- III, arrojó un déficit intelectual leve.</li> <li>• inteligencia Wechsler para niños, arrojó un déficit intelectual</li> </ul> <p>E2M, estudiante de origen extranjero Colombiano, DI</p> <p><b>Instrumentos realizados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de habilidades verbales para adolescentes.</li> <li>• Escala de inteligencia Wechsler para adultos.</li> <li>• Wais -IV versión Chilena.</li> </ul>	<p>Decreto N°170/2009. Artículo 2.</p> <p>“De acuerdo con lo anterior, los equipos de profesionales, deben utilizar prioritariamente, instrumentos, pruebas o test con normas nacionales. Asimismo, se deberá utilizar, de acuerdo con las instrucciones que establezca el Ministerio de Educación, las versiones más recientes de los test o pruebas que se definen en este reglamento, como también otros instrumentos que se desarrollen en el futuro. Sin perjuicio de lo anterior, los procesos de evaluación diagnóstica, siempre deberán considerar la aplicación de pruebas formales o informales de carácter pedagógico que contemplen áreas relacionadas con los aprendizajes curriculares logrados por el estudiante, correspondientes a su edad y curso y la apreciación clínica del evaluador”.</p>	De acuerdo a la respuesta de la PED1 se determinó que utiliza instrumentos informales para evaluar a los estudiantes con Discapacidad Intelectual (en adelante DI), pero estos no son para diagnosticar a los estudiantes, solo son de apoyo en sus procesos de aprendizaje, ya que en los datos claves se evidenciaron dos estudiantes con DI que se aplicaron evaluaciones estandarizadas dictadas por el I Decreto N° 170/2009, este mismo señala que se pueden utilizar pruebas informales como complemento en la recogida información siempre y cuando se utilicen instrumentos, pruebas o test con normas nacionales
PED1	Yo creo que ahí igual es complejo al principio, porque puede que uno crea que el niño tiene una Discapacidad intelectual o un déficit atencional y esto es porque se está acostumbrando a un país nuevo.	<p>E3B, estudiante de origen extranjero Peruano, D.I.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fue ingresado al PIE en el año 2016 apenas llevo al establecimiento en Chile.</li> </ul>	<p>Decreto N°170, Título II. Artículo 16.</p> <p>“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.</p>	De acuerdo a la respuesta brindada por la Profesora de Educación Diferencial en relación a que si la diferencia cultural afecta en la detección de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) en estudiantes extranjeros, afirma que si, se toma en cuenta el origen del estudiante cuando se detectan las NEE pero que a veces es complejo ya que los diagnósticos se pueden confundir porque se está acostumbrando a un nuevo país, el establecimiento cuenta con un estudiante de origen extranjero en el 3er año básico

			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”.	que fue ingresado de inmediato al PIE ya que contaba con antecedentes de Discapacidad Intelectual, de esta misma forma en el Decreto N°170 señala que quien realice dicho diagnóstico deberá tener conocimiento de la cultura de la comunidad a la que pertenece el niño, niña o joven que evalúa.
PED3	No hay una fecha estimativa pero en caso que sea evaluaciones Psicométricas se deben esperar un año como mínimo que el niño este escolarizado para detectar el nivel cognitivo.	E3B, estudiante de origen extranjero Peruano, DI. <b>Instrumentos realizados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wisc- III, arrojó un déficit intelectual leve.</li> <li>• inteligencia Wechsler para niños, arrojó un déficit intelectual.</li> <li>• Fue ingresado al PIE en el años 2016 apenas llego al establecimiento en Chile.</li> </ul>	Decreto N°170, título I. Artículo 11.  La evaluación de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, deberá ser un proceso que considerará, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijen en el presente decreto para cada déficit o discapacidad. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales deberán ser reevaluados anualmente. La reevaluación constituye un nuevo proceso de evaluación que será de carácter integral.	De acuerdo a lo que planteo la Profesora de Educación Diferencial con respecto a los años de escolarización de los estudiantes de origen extranjero afirmo que es un año el que se debe respetar para que este sea evaluado a nivel cognitivo. De acuerdo al Decreto N° 170/2009 afirma que Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales deberán ser reevaluados anualmente de este forma cada un año se van avaluando los nuevos casos.
PED2	Lo que se hace con todos los estudiantes, primero observar sus conductas en sala, ver si le cuesta como adaptarse, si se presentan muchas dificultades según la actividades que los profesores le estén haciendo, pero todo va dependiendo dela edad porque por ejemplo cuando son más grandes es lo mismo, se ve que diagnóstico falta con cupo y ahí ver si pude ser un posible FIL o un	E2M, estudiante de origen extranjero Colombiano, DI <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fue derivado a evaluación para PIE por parte de la profesora de general básica debido a sus bajas calificaciones.</li> </ul>	Decreto N°170. Artículo 45.  “La evaluación diagnóstica debe considerar un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral. La detección y derivación por parte de la escuela debe considerar lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa del comportamiento y funcionamiento social del o la estudiante en el aula y fuera de ella, al menos por un semestre, a cargo del Profesor de aula y/o Profesor(a) de educación especial”.</li> </ul>	De acuerdo a la respuesta de PED2 en relación a las derivaciones hacia otros profesionales, afirmo que toda evaluación depende de una observación por parte de los profesores de aula y especialistas del PIE, para así llegar a los diagnósticos finales en los casos de FIL, DEA O DI, va ligado a un despistaje. El decreto N°170/2009habla de un proceso de detección y derivación por parte del Profesor de aula y/o Profesor(a) de educación especial al menos por un semestre. Por lo que la PED2 está en lo correcto ya que el estudiante de 2do Medio fue derivado a evaluación para el PIE por la profesora de aula.

	posible DEA, o un posible DI, todo el con el despistaje.			
PED3	Hay ciertas pruebas que son estandarizadas y son con el foco para detectar alguna necesidad educativa especial específica ya sea cualquier tipo de diagnóstico como puede ser un DEA, en la misma Psicometría donde los niños salen en qué grado de dificultad puede prestar a nivel cognitivo, entonces utilizar nuevas estrategias como el DUA solo darían diagnósticos erróneos .	E3B, estudiante de origen extranjero Peruano, DI. <b>Instrumentos realizados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wisc- III, arrojo un déficit intelectual leve.</li> <li>• inteligencia Wechsler para niños, arrojo un déficit intelectual</li> </ul> E2M, estudiante de origen extranjero Colombiano, D.I <b>Instrumentos realizados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de habilidades verbales para adolescentes.</li> <li>• Escala de inteligencia Wechsler para adultos.</li> <li>• Wais -IV versión Chilena</li> </ul>	Decreto N°170/2009. Título III. Artículo 28. “Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el o la estudiante.	En relación con la respuesta de la PED3, afirmo que solo las pruebas estandarizadas son viables para detectar una NEE ya que ese es el rol que cumplen, además aseguro que utilizar alguna otra estrategia como el DUA en las evaluaciones ocasionaría un diagnóstico erróneo. De acuerdo al Decreto N°170/2009 la evaluación de los y las estudiantes que presentan NEE los profesionales deben elegir instrumentos psicopedagógicos que sean pertinentes a la edad, curso y cultura. De acuerdo al fragmento anterior las PED pueden escoger instrumentos acordes a los requisitos del estudiante complementado también con algún instrumento evaluativo.

#### Síntesis de la Subcategoría.

Finalizando con la categoría 3 Evaluación y diagnóstico de Discapacidad Intelectual. (DI) y la subcategoría a) Profesoras de Educación Diferencial, se comprobó que existe en cierta concordancia de lo indagado en la teoría y lo señalado por las profesionales de la educación ya que afirman que si se respeta el año de adaptación del estudiante de origen extranjero también se toman algunas consideraciones en las evaluaciones cuando este tiene una diferente cultura.

No fue de la misma manera en sus respuestas referidas a los instrumentos de evaluación que utilizan para diagnosticar la DI ya que se rigen casi en un 100% por lo que la plataforma les exige y no por lo que especifica el Decreto N°170/2009.

Categoría 3.	Evaluación y diagnóstico de Discapacidad Intelectual. (DI):
Subcategoría.	Profesionales a cargo de la evaluación: b) Psicóloga.

Colaboradores.	Técnicas e instrumentos de recogida de información.		Teoría.	Interpretación.
	Entrevistas.	Datos claves.		
PS	No hay selección. No, miren la evaluación que hago yo es evaluación cognitiva.	<p>E3B, estudiante de origen extranjero Peruano, DI. <b>Instrumentos realizados por la Psicóloga:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wisc- III, arrojó un déficit intelectual leve.</li> <li>• inteligencia Wechsler para niños, arrojó un déficit intelectual.</li> </ul> <p>E2M, estudiante de origen extranjero Colombiano, D.I <b>Instrumentos realizados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de habilidades verbales para adolescentes.</li> <li>• Escala de inteligencia Wechsler para adultos.</li> <li>• Wais -IV versión Chilena.</li> </ul>	<p><b>Decreto N°170/2009. Título III. Artículo 28.</b></p> <p>“Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el o la estudiante. Sin perjuicio de lo anterior, el proceso de evaluación deberá considerar la aplicación de al menos una prueba validada para estudiantes en Chile en las áreas de comprensión lectora, nivel lector, habilidad psicolingüística, escritura y matemáticas”.</p>	Se observó en la respuesta de la Psicóloga que ella no es parte de la selección de instrumentos para el ingreso al PIE, ya que ella solo se enfoca en la evaluación cognitiva. Por lo que para diagnosticar los DI de los dos estudiantes de origen extranjero del PIE utilizó las evaluaciones dictadas en el Decreto N°170/2009, este mismo indica que en la selección de instrumentos deben ser de carácter psicopedagógico por lo que Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura en conclusión la evaluación depende de cada caso en particular.
PS	No porque en el fondo, la plataforma no te los valida. La plataforma te pide eso, te pide el CI verbal, CI manual o ejecutivo, la memoria de trabajo, te pide todo eso el FU y la plataforma.	<p>E3B, estudiante de origen extranjero Peruano, DI. <b>Instrumentos realizados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wisc- III, arrojó un déficit intelectual leve.</li> <li>• inteligencia Wechsler para niños, arrojó un déficit intelectual.</li> </ul>	<p>Decreto N°170/2009. Título. Artículo 59 y Artículo 60.</p> <p>“Si existe presunción de bajo nivel intelectual y el coeficiente intelectual no puede ser especificado debido a que las habilidades intelectuales no son posibles de evaluar mediante los test usuales, se recurrirá al juicio clínico del especialista para determinar el grado de limitación del funcionamiento intelectual. El juicio clínico podrá además sustentarse y acompañarse con información aportada por otros</p>	En consecuencia, con la respuesta de la Psicóloga afirmo que es la plataforma la que no permite la utilización de instrumentos no estandarizados para determinar un diagnóstico ya que es por ese medio en donde se suben los antecedentes de los estudiantes. Así mismo el Decreto N° 170/2009 señala que se recurrirá a un juicio clínico si las habilidades no son posibles de evaluar con test estandarizados por lo que se tomarán en cuenta evaluaciones no estandarizadas.

			instrumentos, tales como: observación clínica, hora de juego diagnóstica, tableros de comunicación, Tests gráficos, escalas o cuestionarios no estandarizados en Chile o adaptaciones a los Tests estandarizados, entre otros, debiendo registrarse las razones que fundamentan la utilización de los procedimientos y/o instrumentos escogidos,	
PS	Esa es la única. Prueba cognitiva de Wechsler.	E2M, estudiante de origen extranjero Colombiano, D.I <b>Instrumentos realizados:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de inteligencia Wechsler para adultos.</li></ul>	Decreto N°170/2009. Artículo 62.  Para evaluar el funcionamiento intelectual de los y las estudiantes entre 6 y 16 años de edad, se exigirá la utilización de la "Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - WISC-III" estandarización chilena o la versión estandarizada más reciente que la reemplace. Sólo en casos excepcionales, el profesional podrá utilizar pruebas adaptadas y/o con normas extranjeras, debiendo fundamentar en el registro de evaluación las razones de esta elección.	Se observó que la Psicóloga solo aplica las pruebas estandarizadas que proclama el Decreto N°170 sin efectuar algún cambio alguno. Por otro lado, el Decreto N°170/2009 afirma que si, respectivamente deben utilizarse dichas evaluaciones, pero en casos excepcionales debe realizarse la misma evaluación, pero con normas extranjeras, hecho que la Psicóloga no realiza. Además en el Artículo N°65 afirma que en el proceso de evaluación se podrán utilizar otros instrumentos que aporten a enriquecer la identificación del potencial del o la estudiante.
PS	Solo se aplican las pruebas de Wechsler para Niños, el Wisc - III y el Wais -IV.	E3B, estudiante de origen extranjero Peruano, D.I. <b>Instrumentos realizados por la Psicóloga:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wisc- III, arrojo un déficit intelectual leve.</li><li>• inteligencia Wechsler para niños, arrojo un déficit intelectual.</li></ul> E2M, estudiante de origen extranjero Colombiano, D.I <b>Instrumentos realizados:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de inteligencia Wechsler para adultos.</li><li>• Wais -IV versión Chilena</li></ul>	Decreto N°170/2009. Artículo N°65.  "Sin perjuicio de lo señalado en el inciso anterior, en el proceso de evaluación se podrán utilizar otros instrumentos y/o métodos, que permitan enriquecer la identificación del potencial del o la estudiante y de los apoyos que es necesario proveerles especialmente tanto en el contexto escolar, social como familiar".	
PS	Eso se cuenta como antecedentes personales, mira me puede salir un niño con un D.I y yo podría decir dentro de las explicaciones por ejemplo si el niño sale muy bajo en lenguaje, por ejemplo yo podría decir que	E3B, estudiante de origen extranjero Peruano, D.I. <b>Instrumentos realizados por la Psicóloga:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wisc- III, arrojo un déficit intelectual leve.</li><li>• inteligencia Wechsler</li></ul>	Decreto N°170. Párrafo 1°. Artículo 56.  "El proceso de evaluación diagnóstica debe entregar información respecto de las habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud física, mental,	Se observó que la Psicóloga no toma en cuenta los antecedentes sociales, lingüísticos y culturales para la realización de los instrumentos evaluativos ya que esos son antecedentes personales del estudiante, por lo que en las evaluaciones a los

	probablemente tiene dificultades en esta área por un déficit en el área social y cultural.	para niños, arrojo un déficit intelectual.	factores etiológicos y contexto”.	estudiantes de origen extranjero ella escribe en acontecimientos de la evaluación que existe un problema cultural, si bien el Decreto N°170/2009 afirma que se deben tomar en cuenta todos los antecedentes de los estudiantes antes de iniciar una evaluación. Por lo que la Psicóloga no lo cumple.
--	--	--	-----------------------------------	---

#### Síntesis de la Subcategoría.

Se observó que la profesional no realiza adecuaciones a los estudiantes de origen extranjero en su evaluaciones diagnósticas ya que ella solo recibe la derivación por parte de la Profesora de Educación Diferencial (en adelante NEE) y realiza sus instrumentos especificados en el Decreto N°170/2009, si bien este decreto fija normas para determinar las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes que serán ingresados al Programa de Integración Escolar, también especifica que se deben tomar en cuenta la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el o la estudiante, además de las habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud física, mental, factores etiológicos y contexto, todo esto con el fin de determinar las NEE correctas.

#### Síntesis de la Categoría N°3

##### Categoría N° 3 Evaluación y diagnóstico de Discapacidad Intelectual. (DI).

En cuanto a las respuestas por parte de las Profesoras de Educación Diferencial y la Psicóloga en las evaluaciones y diagnósticos de la discapacidad intelectual de los niños y niñas de origen extranjero, existe cierta concordancia de lo indagado en la teoría y lo señalado por las profesionales de la educación en las entrevistas ya que en conjunto con el Decreto N°170/2009 concuerdan que se debe manifestar los apoyos a los estudiantes con N.E.E desde un principio para optimizar los aprendizajes esperados.

No es así en cuanto a las evaluaciones que realizan dichos profesionales ya que no respetan la nacionalidad del estudiante, ni la cultura al momento de evaluarlos, esto quiere decir que los profesionales de la educación del Programa de Integración Escolar no se rigen un 100% por el decreto N°170.

## **Capítulo VI Conclusiones.**

### 6.1 Conclusiones de investigación.

La presente investigación nace de la inquietud por indagar los desafíos presentes en los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) en su ingreso al Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), ya que según el censo realizado en el año 2017 se ha evidenciado un aumento de extranjeros en Chile, hablando en porcentajes es un 4.35%. Según Arias y otros, 2010 ingresan al país principalmente por motivos laborales e igualdad cultural y geográfica, lo que también se ve reflejado en el área educativa, ya que hubo un aumento en la matrícula en los establecimientos del país entre los años 2015 y 2017. Por lo que el fenómeno migratorio no solo presenta efectos en la demografía y cultura sino también en la educación, avanzando siempre hacia una mirada inclusiva.

Esta investigación tiene como foco principal conocer como son abordadas las evaluaciones realizadas a los niños y niñas de origen extranjero para incorporarlos al Programa de Integración Escolar en los diferentes niveles educativos, pre-básica, enseñanza básica y enseñanza media del Liceo República de Brasil de la comuna de Santiago, precisando si estos estudiantes cuentan con evaluaciones que respeten sus raíces de origen.

Para realizar esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo el cual está fundamentado en el paradigma interpretativo, lo que nos permite recabar información sobre los profesionales del PIE, y analizar si toman en consideración la manera de aplicar las evaluaciones a los estudiantes de origen extranjero y a su vez cómo lo llevan a la práctica educativa a través de la ejecución de un estudio de campo, para poder obtener una investigación más completa, también se realizó un análisis de datos y entrevistas semi-estructuradas a profesionales pertenecientes al Programa de Integración Escolar de dicho establecimiento.

Basado en lo anterior esta investigación se guía por la siguiente pregunta: ¿Cómo son los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero efectuados por los profesionales de la unidad educativa para detectar las Necesidades Educativas Especiales en los ingresos al Programa de Integración Escolar?, cuya respuesta atenderá al objetivo general de la investigación, analizar los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales en su ingreso al Programa de Integración Escolar del Liceo República de Brasil de la comuna de Santiago, de esta forma conocer como están siendo evaluados los estudiantes de origen extranjero en los procesos de ingreso. Dicha investigación se llevó a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los profesionales del PIE, tres Profesoras de educación diferencial, Fonoaudióloga y Psicóloga. Además, se analizaron los datos de los nueve estudiantes de origen extranjero pertenecientes al PIE, los que corresponden a los siguientes cursos, NT1, NT2, 1° Básico, 3° Básico, 5° Básico, 1° Medio y 2° Medio.

Por lo tanto, durante la investigación se evidenció, que las Profesoras de Educación Diferencial realizan evaluaciones estandarizadas poco pertinentes para el diagnóstico de los estudiantes de origen extranjero, lo que comprueba nuestro primer supuesto que corresponde a que se cree que la Profesora de Educación Diferencial a la hora de seleccionar los instrumentos utilizados para evaluar las Necesidades Educativas Especiales de niños y niñas de origen extranjero, solo consideran las evaluaciones estandarizadas, dejando de lado la elaboración de instrumentos y adecuaciones que consideren la cultura y lengua materna de origen. Respondiendo así, a nuestra primera pregunta subsidiaria la cual corresponde a ¿Qué criterios utiliza la Profesora de Educación Diferencial para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar?, la cual guarda relación con el primer objetivo específico el cual es, Identificar los criterios en que se basa la profesora de Educación Diferencial para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las

Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar.

Con respecto a lo anterior en la información recolectada a través de las entrevistas hacia las Profesoras de Educación Diferencial dan cuenta que se utilizan instrumentos evaluativos estandarizados tal cual se mencionó anteriormente. Pero al compararlo con el Decreto N°170/2009 que nos afirma que, si se deben utilizar los instrumentos requeridos por el Decreto, cada profesional competente capacitado para evaluar a un estudiante deberá elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el o la estudiante. Si bien en reiteradas oportunidades las profesionales nos comentaban que no respetan la cultura del estudiante al momento de aplicar un instrumento debido a que no era significativo de evaluar si no que lo importante era la necesidad educativa, ellas indican no tener como prioridad el realizar las evaluaciones en su lengua materna porque solo respetando el lineamiento del Decreto N° 170/2009 es suficiente para diagnosticar. Señalan que, si bien este no es un punto importante, se vuelve necesario que el establecimiento cuente con la disposición por conocer antecedentes relevantes de la vida educativa del estudiante de origen extranjero y así tener una mayor claridad de como evaluar y así evitar la realización de falsos diagnósticos por desconocimiento.

Por otro lado, se entiende que la Psicóloga solo aplica pruebas estandarizadas que menciona el Decreto N°170/2009 sin efectuar cambio alguno, ya que siguen los lineamientos que solicita este, comprobando nuestro segundo supuesto relacionado directamente con su especialidad en el cual se presume que la Psicóloga no realiza pruebas adaptadas a las necesidades de los estudiantes de origen extranjero, debido a que solo utiliza evaluaciones requeridas por el establecimiento, en donde se consideran los instrumentos evaluativos con estándares chilenos y los lineamientos que impone la Municipalidad de Santiago. Respondiendo así a nuestra segunda pregunta subsidiaria la cual corresponde a ¿Qué criterios utiliza la Psicóloga para la selección de instrumentos evaluativos,

que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar? Dicha pregunta se relaciona directamente con el segundo objetivo específico el cual es Identificar los criterios que utiliza la Psicóloga para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales en su ingreso al Programa de Integración Escolar.

En este sentido y considerando la respuesta de la Psicóloga en la recogida de información, afirma que no ha tenido dificultad al momento de explicar instrumentos de evaluación a los estudiantes de origen extranjero, no obstante, es ella quien no comprende el lenguaje de los estudiantes por los distintos modismos que utilizan los cuales son acordes a sus respectivos países. Además, nos argumentó que no hay selección de evaluación de ningún tipo, ya que ella se fija en los instrumentos que evalúan el funcionamiento intelectual, que son las pruebas de Wechsler, WISC –III y WISC –IV las mismas que nombra el Decreto N°170/2009. Evidenciando así que las aplicaciones de estas, no toman en cuenta algunos puntos relevantes que podría servir como facilitadores al momento de considerar la propia evaluación como, por ejemplo, la nacionalidad del estudiante, el manejo del idioma español y el tiempo de escolarización en la educación chilena. Estos puntos podrían servir para volver a replantearse como profesional que evaluaciones se pueden utilizar, además de las que la plataforma exige, pero a su vez esa misma complementarla con pruebas informales y de esa forma tener una mayor claridad del diagnóstico del estudiante.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la entrevista a la Fonoaudióloga, se comprobó que ella no realiza adecuaciones en los instrumentos evaluativos realizados a estudiantes de origen extranjero, en ciertos casos cuando es notoria la falta de comprensión de la información por parte del estudiante, lo que modifica es el uso del vocabulario, además alude que el Decreto con que trabaja el PIE y el cual se rige el establecimiento es el Decreto N° 170/2009 el que indica cuales son los instrumentos que deben utilizar para diagnosticar los tipo de NEE , ya sean

de carácter transitorio o de carácter permanente que posee el estudiante. Afirma también que los instrumentos evaluativos son los mismos para todos/as los estudiantes debido a que de momento no hay un cambio en el Decreto que afirme que para los estudiantes de origen extranjero se debe aplicar una evaluación distinta o diferenciada. No obstante, el Decreto N°170/2009, Artículo N°62 alude a que “Sólo en casos excepcionales, el profesional podrá utilizar pruebas adaptadas y/o con normas extranjeras, debiendo fundamentar en el registro de evaluación las razones de esta elección”.

Lo anterior hace referencia a nuestro tercer y último supuesto relacionado directamente con los instrumentos evaluativos que realiza la Fonoaudióloga, el cual dice lo siguiente. Se estima que la Fonoaudióloga realiza evaluaciones no estandarizadas a nivel general, sin embargo, no toma en cuenta la cultura de los y las niñas de origen extranjero al momento de la aplicación de un instrumento evaluativo, la que puede salir alterada debido al desconocimiento por parte de la profesional en los respectivos contextos. Respondiendo así a nuestra tercera pregunta subsidiaria la cual corresponde a ¿Qué criterios utiliza la Fonoaudióloga para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar? Dicha pregunta se relaciona directamente con el tercer objetivo específico el cual es, identificar los criterios que utiliza la Fonoaudióloga para la selección de instrumentos evaluativos, que serán aplicados a los niños y niñas de origen extranjero en la detección de las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar.

De acuerdo a lo mencionado, se comprende que la Fonoaudióloga no toma en cuenta la cultura de los y las niñas de origen extranjero al momento de realizar una evaluación. Argumentó que no se toma en cuenta la nacionalidad del estudiante para ser evaluado y que tampoco el Decreto N°170/2009 habla de ello, pero si realiza pequeñas adecuaciones cuando el caso lo amerita a través del lenguaje figurado. Porque ha pasado que las evaluaciones estandarizadas que

como Fonoaudióloga debe aplicar están con una jerga chilena y que los estudiantes de origen extranjero no conocen. Entonces se cambia la idea principal para que esta puede ser entendida por el estudiante. Comenta que como profesional va detallando cada uno de los acontecimientos en algún apartado del instrumento para así tener evidencia de los sucesos ocurridos durante el proceso evaluativo, para evitar que el estudiante no comprenda lo que se le solicita, y no generar así un diagnóstico erróneo.

Durante la investigación se pudo establecer que los profesionales del PIE que participaron en esta investigación y que están directamente relacionados con los procesos evaluativos, presentan falencias al momento de abordar la interculturalidad en la comunidad educativa. Puesto a que las distintas nacionalidades de los estudiantes, no son reconocidas como tales al momento de seleccionar un instrumento de evaluación de ingreso para diagnosticar una posible NEE. Esta situación conlleva a los llamados falsos diagnósticos ya que el Decreto N°170/2009 menciona que se deben esperar como mínimo un año de escolarización para estudiantes chilenos y dos años de escolarización para estudiantes provenientes de otros países. Se comprobó con las entrevistas realizadas, que estos años de escolarización no se respetan, además que no manejan en profundidad lo que el Decreto N°170/2009 plantea, de acuerdo a como evaluar a un estudiante de origen extranjero. Las Profesoras de Educación Diferencial argumentaron que son seis meses de escolarización en la educación chilena, para luego ser evaluado para un posible ingreso al PIE.

Otra Profesora de Educación Diferencial nos comentó que los años de escolaridad no se ven al momento de evaluar a un estudiante de origen extranjero, porque tiene que ver con un tema de dificultad de aprendizaje y de la edad. Claramente la Educadora no conoce lo que plantea el Decreto N°170/2009, porque si bien se debe tomar en cuenta la edad al momento de evaluar, no se debe considerar una dificultad en el aprendizaje, concordando que de acuerdo al Decreto esta dicha dificultad se comprueba después de la evaluación inicial, mejor dicho, la

evaluación de ingreso y luego de un proceso de observación por parte de todo el equipo de trabajo del curso.

Con una evaluación diagnóstica se podrá comprobar si el estudiante cuenta con los requisitos requeridos para ser ingresado al PIE. El Decreto N°170/2009 habla de que la evaluación diagnóstica integral debe considerar la información aportada por la familia, por los profesores, profesoras y profesionales de la educación especial, profesor o educadora de aula, además del médico. De esta forma recién se podrá derivar a un estudiante a ser evaluado, considerando que el no cumplir en un 100% lo que dice el Decreto N°170/2009 traerá consecuencias directamente relacionadas con los estudiantes, debido a que se clasificara bajo un diagnóstico erróneo, el que se hará visible e impedirá que se le brinde la ayuda necesaria y acorde a su proceso de aprendizaje. Porque al estar en el PIE implica seguir realizando evaluaciones de proceso acordes al diagnóstico que se le entrego en su evaluación, continuara con el diagnóstico erróneo, evitando implementar estrategias que realmente lo ayuden a superar su dificultad.

Esta problemática es la que sucede actualmente en el establecimiento en donde se realizó esta investigación y es un hecho también a nivel nacional, debido a que las Profesoras de Educación Diferencial en conjunto con la Psicóloga y Fonoaudióloga al no respetar lo que plantea el Decreto N°170/2009 y seguir los lineamientos que imparte la plataforma y la Municipalidad de Santiago, sucede que diagnostican a estudiantes de origen extranjero de acuerdo a lo que el instrumento determina, pero no se toma en cuenta el tiempo de permanencia del estudiante en Chile que puede ser un factor esencial para conocer la realidad de este.

Si bien a pesar de ello, se debe mencionar la gran disposición de las docentes para aprender estrategias de enseñanza diversificadas, que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes, no cuentan con la disposición de la institución educativa para fomentar la formación y capacitación continua de su cuerpo docente, además de establecer un plan de trabajo adecuado para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje a las que se deben enfrentar

los estudiantes de origen extranjero. Como también buscar redes de apoyo que tengan experiencia en la atención de dichos estudiantes, principalmente que puedan ser orientados en estrategias para abordar la barrera idiomática, la cual es considerada en la unidad educativa como el gran obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños extranjeros.

Se les realizó una pregunta en particular a las Profesoras de Educación Diferencial la cual hace mención a que si corresponde que el Diseño Universal del Aprendizaje (en adelante DUA) debiese estar presente en las evaluaciones de ingreso al PIE, tanto para los estudiantes de origen extranjero como para los que presenta otra Necesidad Educativa. De esta forma determinar con mayor claridad su NEE favoreciendo siempre los diferentes estilos de aprendizaje.

Se les realizó esta pregunta a pesar de que el DUA es una estrategia que se llevaba a cabo en las salas de clases, porque como investigadoras encontramos que sería un buen método de apoyo al proceso evaluativo de los estudiantes de origen extranjero. Considerando que, al poseer múltiples medios de representación, múltiples medios de acción y expresión y múltiples formas de implicación, facilitaría una evaluación integral para realizar los ingreso al PIE, ya que al ser complementada con esta estrategia beneficiaría la diversidad cultural que está presente hoy en día.

Pensando en el contexto educativo actual del establecimiento, se torna primordial que los profesionales del PIE implementen en sus evaluaciones los principios del DUA, más allá de verlo solo como una estrategia en aula y en las planificaciones se debiese observar como una estrategia de enseñanza que permita entregar, desarrollar y evaluar los contenidos a través de múltiples formas de representación, expresión y compromiso, generando la participación global del estudiantado y eliminando gran parte de las barreras para el aprendizaje, evitando de esta forma que los estudiantes de origen extranjero sean excluidos de ellas.

Se observó también que las Profesoras de Educación Diferencial estaban muy preocupadas de integrar diagnósticos, fuesen o no reales para completar los

cupos, y así de ese modo recibir la Subvención Escolar Preferencial (en adelante SEP) que entrega el Ministerio de Educación a los estudiantes pertenecientes al PIE.

A modo de conclusión se cree que los profesionales pertenecientes al Programa de Integración Escolar, utilizaban las desventajas de los estudiantes de origen extranjero al no comprender el idioma español para diagnosticarle una NEE y de esta forma recibir dicha subvención.

En el mismo sentido y de acuerdo a los análisis de datos claves de los nueve estudiantes de origen extranjero actualmente pertenecientes al PIE, se observó que efectivamente los instrumentos evaluativos realizados concordaban con los que pedía el Decreto N°170/2009. Sin embargo, la poca información que existía en sus archivadores hizo dificultoso recoger información, encontrando en ellos escasos instrumentos evaluativos.

Además, se encontraron diversas anamnesis y algunos documentos provenientes del extranjero. Aun así, con el trascurso de los análisis se observó que no todos los estudiantes contaban con la misma información, lo que da a entender que no se les solicitaba la misma documentación. Como por ejemplo el estudiante 2MB de origen colombiano no contaba con su certificado de nacimiento, además de que se nombraban los análisis de instrumentos evaluativos, pero no se encontraron las pruebas aplicadas en los archivadores, lo que fue punto en contra ya que no se observaron los resultados y el desarrollo de dichas evaluaciones.

A pesar de las falencias encontradas, resulta oportuno mencionar que los profesionales cuentan con la disposición de evaluar mejoras para el establecimiento, ya que comentaron que se pretende que al momento de matricular a un estudiante de origen extranjero se tome en consideración la familia y así conocer en detalle los antecedentes relevantes que sirva para poder diagnosticar con mayor claridad. Pero es un planteamiento a futuro, ya que por el momento la dirección del establecimiento lo impide.

Es necesario que la institución educativa fomente la formación y capacitación continua de su cuerpo docente, que establezca un plan de trabajo adecuado para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje que deben enfrentar los estudiantes de origen extranjero. Buscar redes de apoyo que tengan experiencia en la atención de dichos estudiantes, principalmente que puedan ser orientados en las evaluaciones de los estudiantes abordando la inclusión educativa en el área de la evaluación.

Conforme a los resultados de este trabajo, surge la necesidad de una futura investigación que se enfoque en implementar sugerencias para el sistema educativo chileno. Quizás creando un nuevo sistema de evaluación de ingreso al PIE utilizando la implementación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Fomentando las diferentes características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico, todo esto con el fin de una atención de calidad hacia los estudiantes de origen extranjero y favoreciendo la inclusión educativa, permitiendo también analizar las estrategias que utilizan los profesionales del PIE del “Liceo municipal República de Brasil” de la comuna de Santiago.

## 6.2 Bibliografía.

- ✓ Aguado, G. (2009). El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico. *FEPAL09*. Madrid- España.
- ✓ Álvarez, C y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*. Núm.2. España.
- ✓ Arias, S y Otros. (2010). inmigración antiamericana en Chile: analizando perfiles y patrones de localización de la comunidad peruana en el área metropolitana de Santiago. Universidad de Chile. Chile- Santiago.
- ✓ Báez, J y Pérez, T. (2014). El método cualitativo de investigación desde la perspectiva de marketing: el caso de las universidades públicas de Madrid. (tesis de grado). Universidad complutense de Madrid. España.
- ✓ Blanco, M. (2009). Dificultades Específicas del Aprendizaje de las Matemáticas en los primeros años de la escolaridad: detección precoz y características evolutivas. Gobierno de España, Ministerio de Educación. Madrid- España.
- ✓ Bulbena, A. (2008). DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Instituto Municipal de Investigación Médica. Barcelona- España.
- ✓ Caamaño, R. (2015). Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA.) *Empresa IG&RO Diversidad Inclusiva*. Santiago – Chile.
- ✓ Calderón, A. (2014). Lengua materna y procesos de adquisición a la lecto – escritura. (tesis de pregrado). Universidad Rafael Ladibar. Num.13. Guatemala.
- ✓ Cárdenas, A. (2013). Instrumentos de recolección de datos a través de los estadígrafos de deformación y apuntamiento. *Horizonte de la ciencia*. Núm.81. Peru
- ✓ CAST. (2008). Guía para el diseño universal de aprendizaje. D.U.A. Santiago – Chile.

- ✓ Castro, E. (2010). El estudio de caso como Metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Universidad Estatal a Distancia*. Núm.37. Costa Rica.
- ✓ Chávez, N. (2011). La migración de mujeres indígenas y patrones de nupcialidad. (Tesis de grado). Universidad de Chile. Núm.23. Santiago – Chile.
- ✓ CONAPO. (2010). Algunos efectos de la migración internacional en los lugares de origen y destino. EE.UU.
- ✓ CPEIP- MINEDUC. (2016). Dificultad Especifica del Aprendizaje (DEA). Enseñanza Básica. Temario proceso de evaluación año 2016.Santiago-Chile.
- ✓ Declaración Universal de los derechos humanos. (2005). La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
- ✓ Delpiano, A y otros. (2015). La Reforma Educacional está en marcha. MINEDUC. Santiago – Chile.
- ✓ Díaz, L. (2011). La observación. *Unam*. Núm.24.Mexico.
- ✓ Fernández, M. (2017). ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha.
- ✓ Fernández, M. (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar Chileno. *MINEDUC*. Num.10. Chile- Santiago.
- ✓ Freixas, M. (2009). Unidad 3. EL análisis y la interpretación de la información. Escuela Nacional de Trabajo Social. Num.3. Ciudad de México – México
- ✓ Fresneda, M.D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*. Num.52. La Rioja- España.
- ✓ Fuentes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y

continua del profesorado. *Revista de docencia universitario*. Núm.238. España.

- ✓ Gijon, R. (2018). Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL). Gobierno de España. Ministerio de educación, cultura y deporte. Madrid - España.
- ✓ Gobierno de Canarias. (2012). Las DEAL en el contexto de las dificultades específicas de aprendizaje. *Consejería de educación: universidades, cultura y deportes*. Canarias – Isla Canarias.
- ✓ Gómez, J. (2010). La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual. Universidad de Medellín. Num.93. Colombia – Medellín.
- ✓ Gongora, B. (2009). Propuesta de un modelo explicativo del efecto de la memoria fonológica a corto plazo sobre el desempeño lingüístico en niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) utilizando un modelo de ecuaciones estructurales. (Tesis de grado). Num.8. Universidad de Chile. Chile.
- ✓ González, D. (2011). Migración interna: Taller Regional sobre “Potencialidades y aplicaciones de los datos censales”. *CELADE*. Num.3. Argentina – Córdoba
- ✓ Granados, E. (2010). Abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en el aula de Preescolar. *Ministerio de educación pública*. Num.8. Costa Rica mateos
- ✓ Greene, F. (2016). Los términos multicultural e intercultural en educación. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago – Chile
- ✓ Guzman, A (2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE). *MINEDUC*. Núm. 4. Chile – Santiago.
- ✓ Hernández – Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros Rostros*, Núm.62. Colombia – Bogotá.
- ✓ Hernández, C. (2013). Capítulo I: La migración y las teorías relacionadas. Núm.5. Cholula- México
- ✓ Hernández, E y otros. (2012). La Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV (WAIS-IV. Santiago – Chile

- ✓ Hernández, M y Hernández, E. (2012). Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en el contexto normativo de la Comunidad Autónoma de Canarias: detección, evaluación e intervención. *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Num.1. Caracas – Venezuela.
- ✓ Jiménez, V. E. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Núm.5. España.
- ✓ López, P. y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación. *Universidad Autónoma de Barcelona*. Núm.8-9. España – Barcelona.
- ✓ López, R. y Deslauriers. J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*. Núm.2. México.
- ✓ Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Núm. 6. México.
- ✓ Mendoza, L. (2001). Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Universidad de Granada. Granada- España.
- ✓ Mercedes, M y otros. (2008). Test para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF). Ediciones UC. Santiago- Chile.
- ✓ Mercedes, M. (2004): Test Exploratorio de Gramática Española (STSG)- A. Toronto. Ediciones UC. Santiago- Chile.
- ✓ Mercedes, M. (2004): Test para la comprensión Auditiva del Lenguaje de E. Carrow (TECAL). Ediciones UC. Santiago- Chile.
- ✓ MIME. (2018). Liceo república de Brasil. Santiago- Chile.
- ✓ MINEDUC, (2007). Decreto N° 2272, Aprueba procedimientos para el reconocimiento de estudios de enseñanza básica y enseñanza media, humanístico – científica y técnico profesional y modalidad de educación de adultos y de educación especial. Chile – Santiago.
- ✓ MINEDUC, (2009). Decreto Supremo N°170, fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Chile – Santiago.
- ✓ MINEDUC, (2009). Ley General de Educación N°20.370. Chile – Santiago.
- ✓ MINEDUC, (2016). Informe nacional de las políticas educativas. Santiago – Chile.

- ✓ MINEDUC. (2016). La Reforma Educacional está en marcha CUENTA 2015 PÚBLICA tu sueño, nuestro propósito. Santiago – Chile.
- ✓ Molina, C y Schurch, R. (2017). El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión Escolar. Chile – Santiago.
- ✓ Monje, C.A. (2011). Metodología de la investigación cualitativa, guía didáctica. (tesis de grado). Universidad Sur - Colombia. Colombia.
- ✓ Myriam, L y Sánchez, F. (2012). Migración y remesas en la ciudad de Ixmiquilpan. Universidad autónoma del estado de Hidalgo. Num.11 y 26. México – Hidalgo.
- ✓ OBIMID, (2016). Observatorio iberoamericano sobre movilidad humana, migraciones y desarrollo. España – Madrid.
- ✓ Padilla y Otros. (2010). Dificultades Específicas de aprendizaje: Un enfoque neurocognitivo. *Universidad de Costa Rica*. San José – Costa Rica.
- ✓ Patillo, G. (2017). “Síntesis de resultados, Censo 2017”. *Instituto nacional de estadísticas*. Núm.9. Chile – Santiago.
- ✓ Pozo, A. (2016). Programa de Integración Escolar: PIE Ley de Inclusión 20.845, Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. *MINEDUC*. Núm.9-13. Chile – Santiago.
- ✓ Prieto-Tagle, F y Fuertes, O. (2018). Trastornos del Desarrollo: Discapacidad Intelectual. *Centro de Investigación en Salud Mental Infantil*. JiangSu - China.
- ✓ Proyecto Educativo Escolar. (2017). Liceo Republica de Brasil. Santiago – Chile.
- ✓ Quiroga, V.K. (2016). Ordinario N°02/ 000894, Actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicios de los derechos de estudiantes migrantes de los establecimientos que cuentan con un reconocimiento oficial. Chile – Santiago
- ✓ Ramírez, V y Rosas, R. (2007). Test de inteligencia para niños de Wechsler – WISC –III. Santiago- Chile.
- ✓ Rojas, N y Silva, C. (2016).La migración en Chile: Breve reporte y caracterización. *OBIMID*. Chile – Santiago

- ✓ Romero, J y Lavigne, R. (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. *Junta de Andalucía Consejería de Educación Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa*. Andalucía – España.
- ✓ Sáez. (2008). El enfoque interpretativo en ciencias de la educación. Universidad de Murcia, Núm.26. España – Murcia.
- ✓ Salazar, M. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo Experiencias de países latinoamericanos. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. Núm.16. San Jose – Costa Rica.
- ✓ Sandoval, E. (2013). La migración y las teorías relacionadas. Enciclopedia universal ilustrada. Num.5. Madrid- España.
- ✓ Sandoval, E. (S.F). La migración y las teorías relacionadas. *Consejo nacional de población*. Núm. 5. España – Madrid.
- ✓ Santana, V. (2015). Diversificación de la enseñanza, Decreto N°83/2015: Aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación parvularia y Educación básica. *MINEDUC*. Núm.20.Chile – Santiago.
- ✓ Silva, C y Ballesteros, V. (2017). Población migrante en Chile. Departamento de extranjería y migración. Chile - Santiago.
- ✓ Silva, D. (2010). Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universidad de Granada*. Num.1. Santiago – Chile.
- ✓ Stefoni, C y otros. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un Marco para el Análisis. Chile – Santiago.
- ✓ Stefoni, C. (2017). “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros”. *MINEDUC*. Núm.7-28. Chile- Santiago.
- ✓ UNESCO, (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Núm.5 - 8. España. – Salamanca
- ✓ UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Santiago – Chile

- ✓ Vargas, LL. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. Núm.124. Costa Rica.
- ✓ Vásquez, F y Blanco, B. (2018). Extranjeros en Chile superan el millón 110 mil y el 72% se concentra en dos regiones: Antofagasta y Metropolitana. *Revista nacional EMOL*. Santiago- Chile.
- ✓ Verdugo, M. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental del 2002. Instituto universitario de integración en la comunidad. Universidad Salamanca. Salamanca– España.
- ✓ Villanueva, P. y otros. (2008). Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador. *Red med*. Santiago – Chile.
- ✓ Zechmesiter, E.J. (2014). *Los 10 países de América en los que más gente quiere emigrar*. Estados Unidos. USAID.

## Capítulo VII Anexos.

### 7.1 Carta Gantt

Meses	Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
	Semana				Semana				Semana				Semana				Semana			
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Presentación del curso	■																			
Entrega ejercicio 0: Capítulo 1		■																		
Correcciones Capítulo 1			■	■																
Entrega capítulo 1				■																
Entrega marco teórico y marco metodológico					■	■														
Feriado							■													
Elaboración de instrumentos para la recogida de datos								■												
Actividad en terreno: Aplicación de instrumentos									■	■	■									
Transcripción de entrevistas												■								
Entrega Capítulo IV													■							
Realización esquema categorías y sub categorías														■						
Triangulación de Datos														■	■					
Realización de conclusiones																	■			
Entrega de tesis final																			■	
Defensa de título																				■

Estimada:

Katherine Rosembers Moya  
Profesora de Educación Diferencial.

Presente.

Junto con saludar tenemos el agrado de pedirle su participación en nuestra investigación de proyecto de tesis, donde su objetivo general es. Analizar los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar, del Liceo República de Brasil.

Su participación en dicha investigación consistirá en permitir responder una entrevista de tipo semi-estructurada la cual tiene relación directa con el tema antes mencionado.

Agradecemos de antemano su valioso aporte.

Atte.

Javiera Godoy Pavez  
Guisela San Martín Maldonado  
Ledze Velásquez Larrañaga

Estimada:

Delanie Gómez Vergara  
Profesora de Educación Diferencial.

Presente.

Junto con saludar tenemos el agrado de pedirle su participación en nuestra investigación de proyecto de tesis, donde su objetivo general es. Analizar los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar, del Liceo República de Brasil.

Su participación en dicha investigación consistirá en permitir responder una entrevista de tipo semi-estructurada la cual tiene relación directa con el tema antes mencionado.

Agradecemos de antemano su valioso aporte.

Atte.

Javiera Godoy Pavez  
Guisela San Martín Maldonado  
Ledze Velásquez Larrañaga

Estimada:

Bárbara Chávez Llancañó  
Profesora de Educación Diferencial.

Presente.

Junto con saludar tenemos el agrado de pedirle su participación en nuestra investigación de proyecto de tesis, donde su objetivo general es. Analizar los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar, del Liceo República de Brasil.

Su participación en dicha investigación consistirá en permitir responder una entrevista de tipo semi-estructurada la cual tiene relación directa con el tema antes mencionado.

Agradecemos de antemano su valioso aporte.

Atte.

Javiera Godoy Pavez  
Guisela San Martín Maldonado  
Ledze Velásquez Larrañaga

Estimada:

María Alejandra González E  
Profesora de Educación Diferencial.

Presente.

Junto con saludar tenemos el agrado de pedirle su participación en nuestra investigación de proyecto de tesis, donde su objetivo general es. Analizar los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar, del Liceo República de Brasil.

Su participación en dicha investigación consistirá en permitir responder una entrevista de tipo semi-estructurada la cual tiene relación directa con el tema antes mencionado.

Agradecemos de antemano su valioso aporte.

Atte.

Javiera Godoy Pavez  
Guisela San Martín Maldonado  
Ledze Velásquez Larrañaga

Estimada:

Carolina Alejandra Vargas Muñoz  
Profesora de Educación Diferencial.

Presente.

Junto con saludar tenemos el agrado de pedirle su participación en nuestra investigación de proyecto de tesis, donde su objetivo general es. Analizar los procesos de evaluación de niños y niñas de origen extranjero para detectar las Necesidades Educativas Especiales para su ingreso al Programa de Integración Escolar, del Liceo República de Brasil.

Su participación en dicha investigación consistirá en permitir responder una entrevista de tipo semi-estructurada la cual tiene relación directa con el tema antes mencionado.

Agradecemos de antemano su valioso aporte.

Atte.

Javiera Godoy Pavez  
Guisela San Martín Maldonado  
Ledze Velásquez Larrañaga