



EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN CHILE: ANÁLISIS DIACRÓNICO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA (1975-2010)

ASSESSMENT OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CHILE: DIACHRONIC ANALYSIS OF EDUCATION POLICY (1975-2010)

XIMENA GUTIÉRREZ-SALDIVIA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, TEMUCO, CHILE

xgutierrez.saldivia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1258-1562>

CATALINA RIVERA-GUTIÉRREZ

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, TEMUCO, CHILE

catalina.rivera@ufrontera.cl

<https://orcid.org/0000-0001-9326-7051>

LUIS HENRÍQUEZ-ALVEAR

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, TEMUCO, CHILE

luis.henriquez.a@ufrontera.cl

<https://orcid.org/0000-0002-9773-1701>

ROMINA MELIVILU NEVEU

ESCUELA MONSEÑOR GUIDO DE RAMBERGA, PADRE LAS CASAS, CHILE

romina.melivilu.neveu@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3788-0967>

Fecha de recepción: 16 febrero 2023

Fecha de aceptación: 10 abril 2023

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar el marco político regulatorio sobre la evaluación de necesidades educativas especiales propuesta en el modelo educativo chileno en el periodo diacrónico 1975-2010. Se aborda teóricamente la evaluación propuesta por la educación especial desde el modelo médico y social de la discapacidad. Esta investigación, con alcances descriptivos, analiza documentos jurídicos del Estado de Chile y científicos. La búsqueda de documentos se realizó en sitios web de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile y Diario Oficial de la República de Chile. Los resultados develan que la evaluación de NEE persigue una finalidad diagnóstica, siendo promovida en el sistema escolar chileno desde 1975. Hasta la actualidad la evaluación de NEE se fundamenta en un modelo médico, siendo el decreto 170 publicados el 2010, el que perfeccionó la tarea diagnóstica de la escuela. Dicha normativa propone una evaluación desde una lógica médica, psicologista y positivista, utilizando como referencia para el diagnóstico de discapacidades y trastornos, dominios universales del desarrollo y habilidades desde el grupo dominante, mediante la administración de pruebas

estandarizadas. Se concluye sobre el sistema de clasificación y diagnóstico que regula la evaluación de NEE en Chile y líneas de acción e investigación para repensar la evaluación de NEE en contextos de diversidad social y cultural.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; diagnóstico; necesidades educativas especiales; modelo médico

ABSTRACT

This paper aims to analyze the assessment of special educational needs (SEN) proposed by the Chilean education policy in the diachronic period of 1975-2010. The assessment proposed by special education is theoretically addressed from the social and medical model of disability. This research, with descriptive scopes, analyzes scientific and legal documents of the Chilean State. The search for documents was carried out on websites of the Library of National Congress of Chile and the Official Gazette of the Republic of Chile. The results reveal that SEN assessment pursues a diagnostic purpose promoted in the Chilean school system since 1975. Until now, SEN assessment is based on a medical model, being Decree 170 published in 2010, which perfected the diagnostic task of the school. This regulation proposes an assessment from a medical, psychological and positivist logic, using as a reference for the diagnosis of disabilities and disorders universal domains of development and skills from the dominant group, through the administration of standardized tests. We conclude on the diagnosis and classification system that regulates the assessment of SEN in Chile and lines of action and research to rethink the assessment of SEN in contexts of social and cultural diversity.

KEYWORDS: Assessment; diagnosis; special educational needs; medical model.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio de carácter descriptivo pretende aportar con una visión crítica a la discusión sobre la evaluación de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en contextos de diversidad social y cultural. En Chile, desde la promulgación del decreto N° 170 –reglamento que regula la evaluación de NEE–, se acentúa en las escuelas la tarea diagnóstica de discapacidades y trastornos. En un principio suponía una nueva práctica de la escuela, no obstante, tiene su origen en la década de los setenta, con la promulgación del decreto N° 428 que estableció la creación de centros de diagnóstico en la educación chilena.

Existen trabajos que concuerdan que el Decreto 170 tiene una orientación de carácter médico (Infante et al., 2011; López et al., 2014; Peña, 2013) debido a la evaluación de NEE que propone y el lenguaje que se emplea en la normativa. Sin embargo, son escasos los estudios que realizan un análisis de la política educativa en esta materia. Al respecto, destaca el estudio de Peña (2013), quien realiza un análisis crítico del discurso del decreto 170, develando un discurso biomédico en la normativa y criterios para la gestión educativa que legitima el uso del diagnóstico de discapacidades y trastornos para obtener financiamiento, convirtiendo la tarea diagnóstica en una obligación para acceder a la subvención especial, sin abordar los aspectos sociopolíticos que implica la educación inclusiva.

Otros trabajos que destacan son los realizados por Gutiérrez-Saldivia et al. (2019) y Gutiérrez-Saldivia y Riquelme (2020), que ofrecen un análisis teórico de la evaluación de NEE propuesta por el decreto 170 en contexto mapuche. El estudio de Gutiérrez-Saldivia et al. (2019) concluye que en Chile se impone un modelo de evaluación diagnóstica de NEE

monocultural, basado en la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de salud, y en pruebas estandarizadas para la población chilena no indígena. De manera complementaria, la revisión documental realizada por Gutiérrez-Saldivia y Riquelme (2020) da cuenta que los principales obstáculos de la evaluación de NEE en sociedades multiculturales son el modelo médico, dado que se sustenta en normas y estándares basados en el grupo dominante; además de la presencia de sesgos culturales en los instrumentos de evaluación y en los procesos de remisión a evaluación; y la carencia de competencias interculturales en los profesionales que evalúan. Los autores relevan que en el caso de estudiantes mapuche se evidencian tensiones epistémicas en la evaluación que subyacen al modelo médico, asociadas a la forma de concebir la enfermedad (*kütran*) en el mundo mapuche y occidental.

En el contexto de este estudio, no se evidencian investigaciones que analicen de manera diacrónica y longitudinal las políticas educativas chilenas sobre evaluación de NEE para avanzar en la comprensión de las concepciones que subyacen al diagnóstico de estas y sus implicancias en contextos interculturales. Esto es relevante de analizar, ya que en sociedades multiculturales los estudiantes de grupos minoritarios están sobrerrepresentados¹ en programas de educación especial (Donovan y Cross, 2002; Losen y Orfield, 2002; Plevitz, 2006; Organization for Economic Co-operation and Development, 2007; Dyson y Gallanaugh, 2008; Mid Atlantic Equity Center, 2009; Cashman, 2017). En este contexto, autores como Mushquash y Boba (2007), Suzuki y Ponterotto (2008), Ottmann y Jeary (2016) y Stoffer (2017) manifiestan que uno de los desafíos de la educación especial es el desarrollo de prácticas de evaluación de NEE con pertinencia cultural.

Lo anterior, no es ajeno a la sociedad chilena, considerando que en informes oficiales del MINEDUC se declara que en Programas de Integración Escolar (PIE) existe una tendencia al sobre-diagnóstico (MINEDUC, 2016a). En este sentido, la estadística devela que en 2013 –a tres años de vigencia del Decreto 170– a nivel nacional la matrícula de estudiantes integrados a través de PIE era de 171.712 (Fundación Chile, 2013), mientras que el 2004 fue de 20.754 estudiantes matriculados (MINEDUC, 2004). En este sentido, diagnosticar NEE en las escuelas chilenas constituye un desafío, ya que conviven estudiantes indígenas, estudiantes migrantes y estudiantes no indígenas, siendo discutible el diagnóstico de una discapacidad o trastorno en función de la cosmovisión de cada cultura. Según el MINEDUC (2016b) en el sistema escolar chileno existe una matrícula correspondiente a 3.266.665 de estudiantes no indígenas, 223.087 estudiantes pertenecen a pueblos originarios, de los cuales 190.036 son mapuche, y 61.085 estudiantes migrantes.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, el objetivo de este trabajo es analizar el marco político regulatorio sobre la evaluación de necesidades educativas especiales propuesta en el modelo educativo chileno en el periodo diacrónico 1975-2010.

¹ En la literatura anglosajona se entiende la sobrerrepresentación (*over-representation*) como la representación excesiva de estudiantes de grupos minoritarios en programas de educación especial (Oswald y Coutinho, 2006).

2. ANTECEDENTES

2.1. Perspectiva técnica de la evaluación

La evaluación en educación es comprendida desde diferentes perspectivas teóricas, su definición depende desde el paradigma en que se sitúa, sus intenciones y finalidades. Por ejemplo, evaluar con intención formativa, no tendrá las mismas finalidades que evaluar para medir, clasificar, diagnosticar o calificar.

En el contexto de las NEE con fines diagnósticos, la evaluación constituye una técnica que cumple funciones de medición y comparación. El instrumento clave que se utiliza en Chile para el diagnóstico de NEE son las pruebas estandarizadas (Gutiérrez-Saldivia et al., 2019), las que se caracterizan por ser iguales para todos, aplicadas en similares tiempos y corregidas-interpretadas con las mismas normas y criterios (Santos y De la Rosa, 2009).

Lo anterior refleja que la evaluación tiene sus influencias en el paradigma filosófico positivista clásico y post positivista del Círculo de Viena (Salcedo, 2010), transfiriendo a la pedagogía y a la evaluación los métodos cuantitativos. Desde el positivismo el objetivo de la evaluación es el cómo y no el por qué, priorizando la cuantificación de los fenómenos a través de la medición para lograr la objetividad (Mansilla y Huaiquián, 2015). Además, se concibe el conocimiento como una realidad externa y ajena al sujeto, en que este está constituido por hechos y datos empíricos, que debe ser medible y cuantificable (Álvarez, 2011).

En este contexto, la evaluación constituye una herramienta que legitima en el sistema educativo la clasificación de estudiantes en base a datos cuantitativos. Así, las instituciones escolares crean mediante las evaluaciones jerarquías de excelencia de éxito y fracaso escolar (Perrenoud, 2008). Estas jerarquías se expresan en la escuela con diferentes etiquetas, por ejemplo: estudiantes *buenos* y *malos*, aquellos que aprenden y aquellos con dificultades para aprender, respectivamente (Perrenoud, 2010).

Lo anterior, ha conllevado a que la escuela “tiene el poder de darles fuerza de ley [a los resultados de las evaluaciones] y, en consecuencia, de asociar con ellos decisiones de orientación, de selección, de certificación, de represión disciplinaria o de derivación médico-pedagógica” (Perrenoud, 2010, p. 21). Así, la evaluación encierra mecanismos de poder ejercidos por los profesionales y la institución (Perrenoud, 2007; Santos, 1996), ya que son ellos quienes juzgan e interpretan los resultados de las evaluaciones, atribuyendo en relación con los resultados las causas de los fracasos escolares.

Cabe destacar que una de las limitaciones fundamentales de la evaluación desde una perspectiva técnica es que construye profesionales y estudiantes pasivos. Esto debido a que el profesional es un mero aplicador de técnicas, que no participa en la construcción de los instrumentos, teniendo la convicción que este tipo de evaluación cumple los niveles de objetividad (Álvarez, 2011). En el caso de los estudiantes, en palabras de Freire (2005) son tratados como recipientes -educación bancaria- siendo sometidos a evaluaciones para ser medidos y clasificados, no como personas que reaccionan y son parte de su aprendizaje.

De acuerdo con Santos (2005) la evaluación desde una perspectiva técnica tiene como principal característica la cuantificación. Además, destaca cinco funciones. La primera refiere a controlar la presencia y superación en el sistema de los dispositivos legales. La segunda, se denomina comprobación, ya que permite determinar si se han logrado los objetivos de aprendizaje, esto mediante la superación de pruebas objetivas. La tercera refiere a la clasificación de los estudiantes en relación con un referente comparativo. La cuarta, denominada jerarquización, se refiere al poder que encierra la evaluación, ya que la persona que evalúa impone criterios, aplica los instrumentos y decide las normas y criterios de corrección. La quinta está asociada a determinar la etiología del fracaso escolar desde indicadores cuantificables de éxito o fracaso.

2.2. Breve historia de la evaluación con fines diagnósticos

La evaluación con fines diagnósticos comienza a emplearse en la educación regular a comienzos del siglo XX en Europa, cuando se reveló que algunos hijos de clase trabajadora no eran capaces de seguir una escolarización normal (Stobart, 2010). Esto generó el desarrollo de pruebas estandarizadas –test diagnósticos– para identificar a estos estudiantes. En este contexto, se diseñó el primer test de inteligencia desarrollado por el psicólogo francés Alfred Binet en 1905, que tenía como propósito discriminar entre niños normales y aquellos con algún grado de retraso intelectual que necesitaban de una educación especial (Mora y Martín, 2007). La obra de Binet motivó algunas ideas un tanto siniestras, como fue la construcción de test de inteligencia general –Alfa para la lectoescritura y Beta para analfabetos– de carácter colectivo para la selección militar en la Primera Guerra Mundial (Anastasi y Urbina, 1998).

Lo anterior, evidencia que desde sus orígenes este tipo de evaluación se utiliza para determinar las diferencias entre las personas, ya sea desde criterios de normalidad y retraso, o bien seleccionar entre los que son más o menos aptos. Desde la educación especial, Reschly (1996) señala que la evaluación orientada a la identificación y clasificación de estudiantes con discapacidades y trastornos se utiliza para determinar quiénes son elegibles para recibir apoyos especializados. En palabras de Stobart (2010) este tipo de evaluación tiene una finalidad administrativa, ya que en la mayoría de los casos forma parte de un proceso de decisión para la asignación de recursos.

En el caso de Chile, existe evidencia en el *Manual del Maestro* publicado por Galleguillos y Power (1946) bajo la dirección general de Educación Primaria del MINEDUC, que, entre las funciones del profesor, se establece que debían realizar al inicio del año escolar una evaluación inicial de cada estudiante, con el propósito de ubicarlos correctamente en los cursos y organizar el trabajo pedagógico anual. De este modo, los maestros debían realizar cuatro tipos de evaluaciones: (1) asociada al estado biológico del estudiante para determinar rasgos de normalidad o diferencia; (2) referida a evaluar el nivel socioeconómico asociado a la calidad de vivienda y el ambiente cultural; (3) correspondiente a una valoración pedagógica para conocer el grado de conocimientos, hábitos y habilidades de cada estudiante asociado a la educación social, estudio de la naturaleza, matemática y castellano; y (4) una valoración psicológica en que se aplicaba el test de Myers, que indaga sobre aspectos vinculados a la conducta, atención, aptitudes e inteligencia. En esta evaluación se empleaban

las categorías: subnormales, normales, supernormales, deficientes, regulares, buenos, inferior, medio y superior.

La evaluación que se proponen en el *Manual del Maestro* refleja como el sistema escolar chileno sobrevalora los procesos de medición y clasificación de los estudiantes con base en resultados de pruebas objetivas. Estas prácticas que históricamente se han promovido en la educación se mantienen hasta la actualidad, arraigadas en las políticas educativas, las prácticas y la cultura escolar. Ejemplo de esto son el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) elaborado en 1988 y vigente hasta hoy, la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), el diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA), la evaluación diagnóstica integral de NEE regulada por el decreto N°170, entre otras evaluaciones que promueve el MINEDUC.

2.2.1. Modelos teóricos de la evaluación en educación especial

Desde la Educación Especial se ha promovido la identificación de estudiantes con discapacidades y trastornos a través de prácticas evaluativas diagnósticas con la finalidad de otorgar apoyos educativos. Desde este punto de vista, la diversidad ha sido percibida como patología y problemas que presentan los estudiantes. En el ámbito educativo, desde la publicación del informe de *Warnock Report* (1978) en Reino Unido se comienza a utilizar la expresión NEE, reemplazando el lenguaje tradicional de carácter peyorativo, asociado a expresiones como enfermo, discapacitado, deficiente, anormal o retrasado.

La identificación de NEE se fundamenta en sistemas de clasificación y diagnóstico basados en los modelos de discapacidad (modelo médico y modelo social). Cabe destacar que en la actualidad el diagnóstico constituye un requisito fundamental en el sistema escolar chileno para recibir apoyos educativos desde la modalidad de educación especial.

En educación es complejo diagnosticar discapacidades de alta prevalencia, denominadas en la literatura anglosajona como discapacidades leves –en nuestro contexto se han denominado NEE transitorias–, ya que no existe una anomalía biológica para su diagnóstico, además el diagnóstico es discutible porque depende de la cosmovisión de cada cultura. En la tabla 1 se muestran diferencias entre las discapacidades de baja prevalencia –sordera, ceguera, discapacidad intelectual moderada y severa, otros– y alta (Reschly, 1996).

Tabla 1. Diferencias entre discapacidades de baja y alta prevalencia

Criterios	Discapacidad de baja prevalencia	Discapacidad de alta prevalencia
-Definición del problema	Anomalía biológica	Discrepancia entre el comportamiento esperado y el observado en un contexto específico
-Diagnóstico inicial	Se diagnostica en años preescolares por profesionales médicos	Se diagnostica durante la edad escolar por profesionales que se desempeñan en la educación (Por ejemplo: educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos)
-Incidencia	Baja (1% población escolar)	Alta (9% población escolar)
-Pronóstico	Discapacidad de por vida	Son reconocidas oficialmente solo en los años escolares
-Contexto cultural	Transcultural	Discutible, depende de la cosmovisión de cada cultura

Fuente: Elaboración propia a partir de Reschly (1996)

2.2.2. Modelo médico de la evaluación

El modelo médico es el de mayor tradición en la educación especial. Desde este modelo se requiere establecer un diagnóstico para otorgar apoyos educativos, siendo necesario la realización de diversas evaluaciones que proporcionen información que justifique la asignación de una determinada etiqueta (Soto, 2018). Esta perspectiva asume las diferencias como deficiencias, donde la evaluación se centra en identificar rasgos propios de cada tipo de déficit según la nosología psiquiátrica de cada tiempo (González, 2009). Así, las deficiencias se explican desde causas biológicas, donde el objetivo será curar a la persona con discapacidad.

La mayor crítica que se le realiza al modelo médico es ser el portavoz de una ideología de la normalidad. Esto debido a que la discapacidad se instaló en la sociedad como una homologación al déficit, concepto anclado en la construcción de la idea de normalidad del cuerpo (Angelino, 2009). Así, desde la cultura occidental las personas con discapacidad son consideradas anormales y diferentes por no contribuir a los beneficios materiales y sociales de la sociedad moderna (Rosato et al., 2009).

Existen investigaciones que se han dedicado a realizar un análisis exhaustivo de la dualidad normal/anormal (Infante y Matus, 2009; Skliar, 2000; Vallejos, 2009), lo cual es consistente con el enfoque de las evaluaciones pensadas desde un modelo médico, que tienen como función principal medir, diagnosticar y clasificar a aquellos estudiantes que no se ajustan al tipo de sujeto que la escuela busca formar. En palabras de Foucault (2010) quien no se ajusta a esa normalidad –es decir de “estudiante promedio”– debe ser controlado, corregido o castigado por intervenciones específicas. Esto en el sistema educativo se evidencia con la asignación de etiquetas asociadas a discapacidades y trastornos y el ingreso de dichos estudiantes a programas de apoyos educativos de educación especial para ser corregidos.

En consecuencia, la evaluación diagnóstica desde un modelo médico implica una lógica enjuiciadora que clasifica a los estudiantes según criterios de normalidad y anormalidad (Baltar, 2003). En general, en educación, los criterios de normalidad/anormalidad se determinan mediante la aplicación del modelo normal de distribución en el proceso de validación de las pruebas formales. Por consiguiente, la estadística asume un rol clave en la clasificación de los estudiantes. En este contexto, Vallejos (2009) analizó la influencia de Adolphe Quetelet en la noción de normalidad. Esto debido a que Quetelet formuló en la primera mitad del siglo XIX el concepto de *hombre medio*, empleando las curvas de probabilidad normal para medir características humanas. Así, desde un punto de vista estadístico las personas son valores que pueden ser considerados normales por la ubicación en un determinado intervalo (Vallejos, 2009). El intervalo se grafica en la denominada *Campana de Gauss*, que determina umbrales de normalidad y desviaciones.

En efecto, la evaluación diagnóstica de NEE basada en un modelo médico es utilizada en las escuelas para diagnosticar a aquellos estudiantes cuyos desempeños se alejan de la norma, en término de comportamiento o rendimiento, siendo funcional para un modelo educativo homogeneizante (Baltar, 2003).

2.2.3 Modelo social de la evaluación

El modelo social considera la discapacidad como un problema de origen social, siendo su principal objetivo lograr la plena integración de las personas en la sociedad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001). Desde esta perspectiva se asume que la causa de la discapacidad tiene su origen en lo social y no en el individuo, como consecuencia de la forma en que está diseñada la sociedad (Palacios y Romañach, 2008). Esto implica reconocer que las restricciones están en el ambiente, lo que provoca barreras en la actividad y la participación plena de las personas.

En el ámbito educativo las barreras se podrán presentar en el aprendizaje y la participación como consecuencia de la interacción entre el funcionamiento del estudiante y el contexto, y no como consecuencia de una deficiencia del estudiante (Wehmeyer, 2009). Por tanto, la evaluación desde este modelo se ha centrado en las limitaciones e influencias que el ambiente impone a las personas con discapacidad (Guerra y De la Rosa, 2009). En este sentido, el foco de la evaluación es identificar las barreras presentes en el contexto educativo que no permiten el aprendizaje y la participación de estos estudiantes.

Desde un modelo social de la discapacidad la evaluación no se centra en el diagnóstico de los estudiantes, ya que esta práctica reforzaría la idea que las dificultades de aprendizaje son consecuencia de un déficit del estudiante. En este contexto, la evaluación pensada desde una perspectiva social de la discapacidad podría apoyarse desde planteamientos del enfoque de educación inclusiva. Esto es coherente, ya que desde el enfoque inclusivo la evaluación no se orienta a la clasificación y comparación, sino que el centro es el proceso educativo para identificar los factores contextuales que inciden en el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Murillo y Duck, 2012).

Desde los planteamientos de Echeita y Calderón (2014) una evaluación desde un enfoque inclusivo debe contemplar lo siguiente: 1) contribuir a prevenir los procesos de etiquetados o clasificación; 2) utilizar procedimientos de evaluación exclusivamente cualitativos y participativos; 3) otorgar información que permita promover el aprendizaje de los estudiantes, con foco en la mejora de las prácticas de enseñanza; y 4) democratizar la evaluación mediante la toma de decisiones consensuadas con todos los actores educativos. Es un desafío desde el modelo social y la inclusión repensar la evaluación de NEE para abandonar su carácter hegemónico arraigado en el modelo médico.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolla desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo (Bisquerra, 2014) y un método descriptivo-documental. El corpus bibliográfico analizado son documentos jurídicos del Estado de Chile, recuperados de la página web <https://www.bcn.cl/portal/>. Los documentos analizados fueron seleccionados de manera intencionada (Bisquerra, 2014), utilizando como criterio de inclusión, que los documentos jurídicos abordaran el tópico evaluación de NEE en el sistema escolar chileno. Al aplicar dicho criterio fueron seleccionados seis decretos publicados entre los años 1975 y 2010, abordando así un periodo diacrónico de 35 años. Se define este periodo de acuerdo con los

años de publicación del primer y último decreto que regula la evaluación de NEE en Chile. En la tabla 2 se muestran los documentos jurídicos analizados y sus respectivos años de publicación.

Tabla 2. Documentos jurídicos sobre evaluación diagnóstica de NEE 1975-2010

Documento	Fecha de publicación
Decreto N° 428 Crea centros de diagnóstico y equipos de apoyo psicopedagógico de la educación especial	11-07-1975
Decreto N° 490 Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes	03-09-1990
Decreto N° 88 Aprueba planes y programas de estudio para atender trastornos específicos de aprendizaje	07-04-1990
Decreto N° 1 Reglamenta capítulo II título IV de la ley 19.284 que establece normas para la integración escolar para la integración social de personas con discapacidad	11-02-2000
Decreto 1300 Aprueba planes y programas de estudios para alumnos con trastornos específicos del lenguaje	31-12-2002
Decreto N° 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial	21-04-2010

Fuente: Elaboración propia

Los datos fueron analizados mediante la técnica análisis de contenido (Ruiz, 2012) con la finalidad de identificar temas centrales y subtemas, estableciendo relaciones entre ellos. Este análisis consideró dos fases. En la primera fase, se realizó el fichaje de los documentos jurídicos sobre el tópico evaluación de NEE. En la segunda fase se leyó cada documento y se seleccionó el contenido que de manera explícita se vinculaban con la evaluación de NEE, distinguiendo su contenido a través de códigos. El código es un nombre o concepto que permite identificar los contenidos de los fragmentos seleccionados (Gibbs, 2012). El procesamiento de los datos se realizó con apoyo del programa Atlas ti versión 23.7 El análisis arrojó 22 códigos que se agrupan en la categoría sistema de clasificación y diagnóstico de discapacidades y trastornos de las escuelas chilenas (1975-2010).

4. RESULTADOS

La red conceptual se explica a partir del análisis de fragmentos literales de los documentos jurídicos de educación especial, emergiendo la categoría “*Sistema de clasificación y diagnóstico de discapacidades y trastornos de las escuelas chilenas*”, la cual se compone de 22 códigos obtenidos a partir de los documentos analizados.

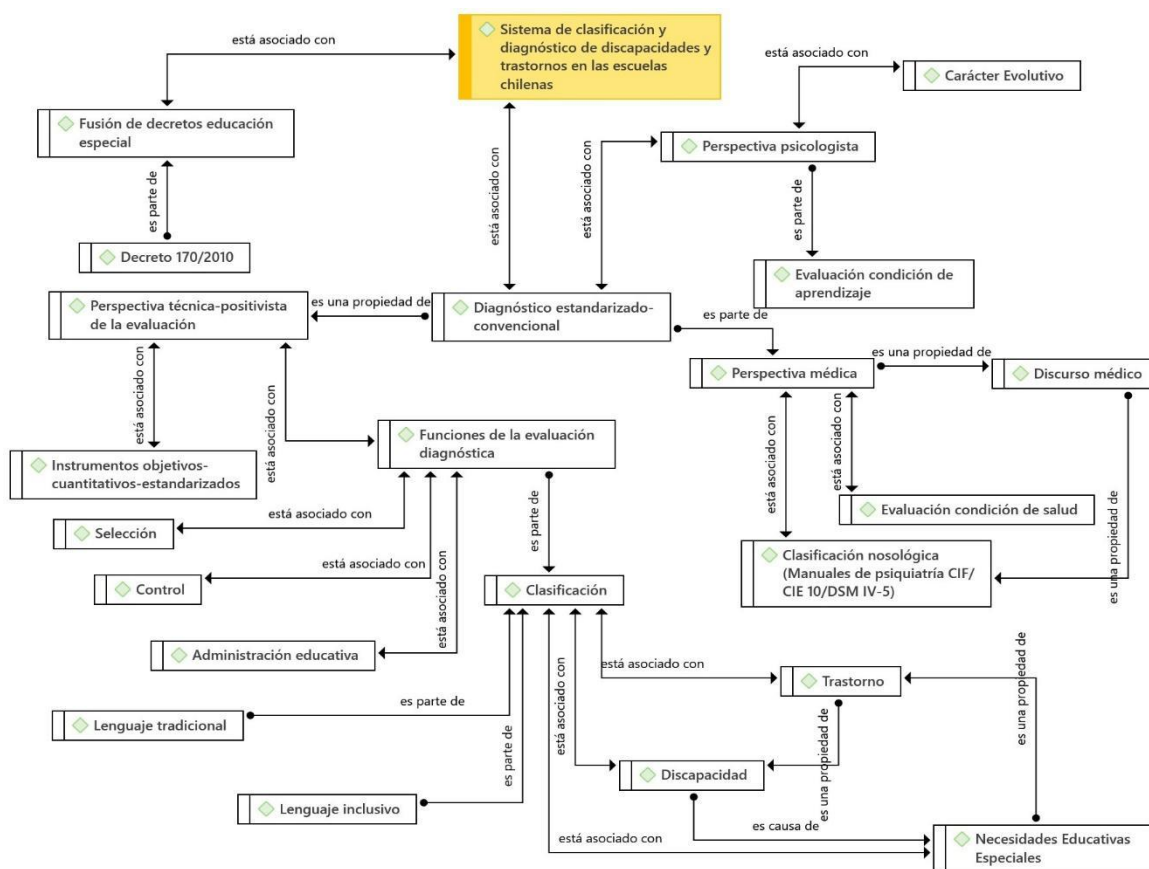


Figura 1. Red conceptual sistema de clasificación y diagnóstico de discapacidades y trastornos de las escuelas chilenas (Elaboración propia, 2023). Datos procesados en Atlas ti 23.07.

Los resultados dan cuenta que el decreto N° 170 – actual dispositivo que regula la evaluación de NEE en Chile– constituye una fusión y perfección de tres decretos (decreto 88/1990; decreto 1/1998; decreto 1300/2002) de educación especial, publicados entre los años 1975 y 2002. El decreto 428 de 1975 aportó dos aspectos claves al sistema de clasificación y diagnóstico actual. El primer elemento está asociado a su función clasificatoria, es decir, la asignación de una etiqueta diagnóstica según criterios etiológico-médicos que surgen de la clasificación nosológica (manuales de psiquiatría). El segundo elemento es el corazón del decreto 170: la evaluación diagnóstica integral. En concordancia, en el decreto N°428 se expresa lo siguiente:

Artículo 2°.- Los Centros de Diagnóstico tienen los siguientes objetivos: a) Realizar el diagnóstico integral y diferencial de los casos, debiendo ser este diagnóstico en un doble plano: clasificatorio y descriptivo, a fin de guiar al especialista en el avance de su tarea (MINEDUC, 1975, p.1).

Desde 1990 con la promulgación del decreto N°490 se utiliza el diagnóstico en el sistema escolar chileno como requisito para que las escuelas accedan a recursos económicos adicionales (subvención de educación especial diferencial). Sin embargo, en esos tiempos no era una función de la escuela diagnosticar discapacidades y trastornos. El análisis devela que

los decretos N°1/2000, N°1300/2002 y N°170/2010 han potenciado la inclusión de profesionales de la salud en la escuela y el diagnóstico biomédico como una práctica escolar.

En consecuencia, se refuerza aún más la tendencia de atribuir razones de orden médico-psicologista a las dificultades de aprendizaje o conducta. Este análisis devela que la principal finalidad de la evaluación diagnóstica en el período diacrónico 1975-2010 ha sido de tipo administrativa, ya que fundamenta la asignación de recursos económicos por estudiante diagnosticado con discapacidades o trastornos. En concordancia, en los decretos N° 490/1990 y N°1/2000, se expresa lo siguiente:

Decreto 490/1990 Artículo 10: Por los alumnos discapacitados que se encuentren en un proyecto de integración educativa, y que hubieren sido seleccionadas en el proceso de postulación para optar a la subvención adicional de educación especial o diferencial, se podrá percibir la subvención correspondiente. El centro de diagnóstico del Ministerio de Educación, certificará cuando el alumno no requiera de ningún tipo de apoyo especializado (Diario Oficial de la República de Chile, Decreto 490, 1990, p. 10)

Decreto 1/2000 Artículo 10: Los establecimientos educacionales de una misma región o comuna podrán trabajar coordinadamente en la elaboración y aplicación de un proyecto común, lo que hace posible entre otras, las siguientes opciones: a) Que, un grupo de alumnos con discapacidad se integre en diferentes establecimientos (...). En este caso, el sostenedor tendrá derecho a percibir la subvención que corresponda a la educación especial por la asistencia media de todos los alumnos adscritos al proyecto (...) (MINEDUC, Decreto 1, 2000, p. 3).

El tipo de evaluación que se ha promovido desde las políticas educativas es aquella que tiene como foco el diagnóstico estandarizado-convencional, es decir, que es aplicable de una misma forma en todas las regiones, sin distinción. Asimismo, se identifica que las concepciones teóricas que subyacen a estas políticas son tres: la perspectiva de evaluación técnica-positivista, la perspectiva médica y la perspectiva psicologista. De acuerdo con el período diacrónico 1975-2010 analizado se observa que a lo largo de los años estas perspectivas están más arraigadas en las políticas, ejemplo de esto es el decreto N°170. La crítica que se hace a este decreto que por el año de publicación –2010– debiera tener como centro promover una educación inclusiva, que reconozca la diferencia y problematice la enseñanza. Sin embargo, en las siguientes dos citas del decreto se puede evidenciar lo contrario:

Evaluación diagnóstica: constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de estas (MINEDUC, 2009, p.1)

Procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas: 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. 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 (...) (MINEDUC, 2009, p.1)

La perspectiva psicologista y perspectiva médica se evidencian en la definición de “evaluación diagnóstica” (MINEDUC, 2009). Según Peña (2013) la evaluación de la condición de aprendizaje responde a una perspectiva psicologista, ya que busca describir hechos sociales y mentales, reduciendo los problemas de aprendizaje a lo individual. Además, se precisa dicha condición desde una rama disciplinar específica, la psicología del desarrollo por su carácter evolutivo, responsabilizando al estudiante de sus fracasos y logros. Con respecto a la perspectiva médica, esta se evidencia explícitamente al considerar una evaluación de la condición de salud del estudiante desde diferentes especialidades médicas (medicina familiar, psiquiatría, neurología, etc.) y en el discurso médico presente en todos los decretos.

Con respecto a la perspectiva técnica-positivista de la evaluación, esta se identifica explícitamente en la cita anterior “procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas” (MINEDUC, 2009), en que se establece que los profesionales deben priorizar el uso de instrumentos objetivos-cuantitativos-estandarizados con normas nacionales. Estos instrumentos de evaluación se caracterizan por ser cuantitativos y utilizar criterios de evaluación nomotéticos. Por tanto, los resultados de la evaluación son interpretados y comparados a partir de un baremo que permite determinar la ubicación de cada sujeto en un determinado intervalo, “normalidad” o “desviación” según el rendimiento logrado. En general, las pruebas estandarizadas que se emplean en educación utilizan la campana de Gauss para representar la curva de distribución normal.

Además, la perspectiva técnica-positivista se evidencia en las funciones que tiene la evaluación diagnóstica. Las funciones administrativas y de selección se relacionan con identificar a los estudiantes considerados con NEE que recibirán subvención de educación especial diferencial. La función de control, es implícita, ya que los decretos tienen la misión de inspeccionar que todas las escuelas cumplan las normas establecidas en el reglamento y vigilar la entrega de recursos económicos. La función de clasificación se evidencia al asignar según los resultados de la evaluación una categoría diagnóstica de discapacidad o trastorno según corresponda.

En cuanto a la clasificación de NEE que utilizan los decretos analizados se observan cambios en el lenguaje, evolucionando de un lenguaje tradicional (discapacitado, deficiente, discapacidad, etc.) a un lenguaje más inclusivo (necesidades especiales, necesidades educativas especiales transitorias, necesidades educativas especiales permanentes). Sin embargo, las etiquetas de NEE que utiliza el decreto N°170 están asociadas a una clasificación nosológica propios de los manuales psiquiátricos. Por ejemplo, el decreto N°1/1998 y Decreto N°170 declaran la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud [CIF], lo que da cuenta que se anatomiza a las personas, quedando

reducidos a características anatómicas diagnosticadas como discapacidad, síndrome o trastorno.

En los decretos analizados se emplea en 1990 por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales, específicamente en el decreto N°490, reglamento que impulsó los procesos de integración escolar en Chile. En este decreto no se define el concepto y su frecuencia es escasa, se utiliza el concepto de necesidades educativas en conjunto con el concepto discapacitado. A partir de los decretos N°1 y N°1300 es más habitual el uso del concepto de NEE. El decreto N°170 mantiene el uso de este concepto e incorpora una nueva categoría –NEE transitorias y NEE permanentes–, que agrupa etiquetas diagnósticas de discapacidades y trastornos. Según Slee (2012) las políticas que se centran en el diagnóstico de la discapacidad para distribuir recursos ocultan sus verdaderas raíces en un lenguaje de educación inclusiva, esto con el propósito de desviar la atención del despliegue de modelo médico y tradicional de la discapacidad.

Los instrumentos objetivos-cuantitativos-estandarizados de la evaluación han ido variando según cada normativa, por ejemplo, en el decreto N°1 se exige el uso de test de inteligencia reconocidos por la OMS, mientras que el decreto 1300 exige test específicos (Test para la comprensión auditiva del lenguaje [TECAL], el Test exploratorio de gramática española [STSG], entre otros). En la actualidad, el decreto 170 exige para todas las categorías diagnósticas instrumentos estandarizados para la población chilena, por ejemplo, demanda el uso de la escala Wechsler de Inteligencia para niños [WISC-III], el STSG, el TECAL, por nombrar algunos de ellos. En el ámbito pedagógico-curricular solicita pruebas estandarizadas para el diagnóstico de dificultades específicas del aprendizaje, si bien no explicita que test utilizar, en Chile este tipo de pruebas son escasas. Los instrumentos más utilizados son la Batería psicopedagógica Evalúa 4.0, Batería Psicopedagógica Evamat y Batería Psicopedagógica Evalec.

Las pruebas estandarizadas mencionadas en el párrafo anterior, constituyen una barrera en contextos de diversidad social y cultural, ya que fueron diseñadas en EEUU y España respectivamente, teniendo otra episteme de referencia en su construcción. En este sentido, es complejo diagnosticar NEE en estudiantes indígenas y migrantes, ya que las pruebas no están estandarizadas para esta población. El único instrumento que declara que la muestra de estandarización es confiable y representativa de las diferencias sociales y culturales de Chile, es la prueba de inteligencia WISC III. Sin embargo, no garantiza que la prueba esté libre de sesgos, ya que considera únicamente el desarrollo evolutivo observado en niños, niñas y jóvenes occidentales y en ningún caso incluye en la muestra estudiantes indígenas o del país de origen de estudiantes migrantes (Gutiérrez-Saldivia et al., 2019). En este sentido, Stoffer (2017) señala que cuando una cultura no es representada en el proceso de construcción y estandarización de una prueba, éste se vuelve inadecuado, ya que esta sesgado por el conocimiento y la cosmovisión eurocéntrica. Por tanto, el decreto 170 es un dispositivo legal que responde a aspectos teóricos-prácticos, pero no a la diversidad social y cultural presente en el país.

5. CONCLUSIONES

El análisis de la política educativa chilena devela que a lo largo de los años se ha ido perfeccionando la evaluación con fines diagnóstico en la escuela, contando en la actualidad con un sistema de clasificación y diagnóstico de discapacidades y trastornos homogeneizador. Este sistema se ha construido en base al perfeccionamiento y fusión de los decretos educativos sobre esta materia que fueron analizados en este trabajo. Este sistema prescribe una perspectiva evaluativa técnica-positivista, médica y psicologista que en contextos de diversidad social y cultural podría constituirse como una herramienta para la discriminación y la exclusión de estudiantes indígenas y migrantes. Esto debido a que el diagnóstico de discapacidades y trastornos está sujeto exclusivamente a los resultados de pruebas cuantitativas-estandarizadas y criterios diagnósticos asociados a parámetros de desarrollo evolutivo desde el grupo mayoritario.

Se constata que la política educativa regula el actuar de los profesionales de las disciplinas psi (psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, neurólogos, educadoras diferenciales), debiendo realizar evaluaciones diagnósticas basadas en la estandarización. Esto impide a los evaluadores ajustar los criterios de evaluación, los instrumentos, las normas para su aplicación e interpretación desde la perspectiva cultural, idiosincrasia, valores y cosmovisión de los estudiantes indígenas y migrantes, siendo complejo respetar la norma explicitada en el artículo 16 del decreto 170, que establece implícitamente que los evaluadores que diagnostican a estudiantes cultural y lingüísticamente diversos deben contar con competencias interculturales.

En efecto, la evaluación desde una perspectiva técnica-positivista, médica y psicologista responde a una epistemología occidental, ya que promueve un modelo evaluativo que es igual para todos, con las mismas instrucciones, contenidos y tiempos de ejecución (Pizzo y Chilvers, 2016). Este tipo de evaluación no permitiría argumentar el diagnóstico de estudiantes indígenas y migrantes, ya que “se caracteriza, (...) por suponer la existencia de ‘universales’ en los distintos ámbitos del desarrollo-por ejemplo, aprendizaje, inteligencia, relaciones sociales- y por poner énfasis en los procesos individuales” (Alonqueo, 2015, p. 51). Ello podría significar que las diferencias culturales de estos estudiantes sean interpretadas como deficiencias, por no responder a las normas de excelencia de éxito y fracaso escolar establecidas desde el marco social y cultural dominante.

Para avanzar hacia evaluaciones con pertinencia cultural se requiere de investigaciones empíricas que develen los efectos de estos dispositivos en escuelas situadas en contextos de diversidad social y cultural, que permitan revisar a la luz de esos resultados las políticas actuales. Además, se deben someter a evaluación la pertinencia cultural de los instrumentos de evaluación que actualmente se administran en las escuelas chilenas (Gutiérrez-Saldivia et al., 2019). Por ejemplo, en el contexto de la novena región de La Araucanía las pruebas deben ser revisadas por kimches-sabios mapuches- y padres de familias, quienes determinen la validez desde su propia cosmovisión, lengua y conocimientos.

Se concluye que una perspectiva efectivamente inclusiva de la educación debe promover un reconocimiento de la diferencia y procesos de evaluación cualitativos que permitan problematizar la enseñanza. En este contexto, es primordial centrar la evaluación en la cultura, las políticas y las prácticas del centro escolar, con la finalidad de identificar facilitadores y barreras para una intervención educativa centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el estudiantado.

REFERENCIAS

- Anastasi, A., y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. Pearson.
- Angelino, A. (2009). La discapacidad no existe, es una invención. De que fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción. En: A. Rosato y A. Angelino (eds.), *Discapacidad e ideología de la normalidad* (pp. 43-54). NOVEDUC.
- Alonqueo, P. (2015). Mente y cultura en psicología: de la cultura como variable independiente a los procesos cognitivos culturales. En: C. Zúñiga (ed.), *Psicología, sociedad y equidad: aportes y desafíos* (pp. 47-64). Colecciones praxis psicológica.
- Álvarez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar: Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2, 7–34.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cashman, L. (2017). New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 595-608. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191698>
- Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos*. <https://n9.cl/u10t5>
- Decreto 428 de 1975 [Ministerio de Educación]. Crea centros de diagnóstico y equipos de apoyo psicopedagógico de la educación especial. 16 de mayo de 1975.
- Decreto 88 de 1990 [Ministerio de Educación]. Aprueba planes y programas de estudio para atender trastornos específicos de aprendizaje. 5 de marzo de 1990.
- Decreto 490 de 1990 [Ministerio de Educación]. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. 3 de abril de 1990
- Decreto 1 de 2000 [Ministerio de Educación]. Reglamenta capítulo II título IV de la ley N°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. 11 de febrero de 2000.
- Decreto 1300 de 2002 [Ministerio de Educación]. Aprueba planes y programas de estudios para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. 30 de diciembre de 2002.
- Decreto 170 de 2009 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009.
- Donovan, S. y Cross, C. (2002). *Minority students in special and gifted education*. National Academy Press.

- Dyson, A. y Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of special education*, 42(1), 36-46
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *ÀÁF Àmbits*, 42, 1-11.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1975)
- Fundación Chile. (2013). *Informe final de estudio: análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorios (NEET)* <https://n9.cl/sgmvx>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Galleguillos, M., y Power, A. (1946). *Manual del maestro*. División General de Educación Primaria.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González, E. (2009). Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. En: M. Reyes y S. Conejero (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.
- Gutiérrez-Saldivia, X. y Riquelme, E. (2020). Evaluación de Necesidades Educativas Especiales en Contextos de Diversidad Sociocultural: Opciones para una Evaluación Culturalmente Pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 159-174. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>
- Gutiérrez-Saldivia, X., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2019). Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche. *Educação e Pesquisa*, 45, e200049. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945200049>
- Infante, M. y Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity. Reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437-445.
- Infante, M., Matus, C., y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Mansilla, J., y Huaiquián, C. (2015). *Metodología de la investigación científica: logos y techné*. Universidad Mayor.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. <https://n9.cl/r80is>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Datos matrícula oficial Año 2016. Unidad de estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto*.

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/Resumen-Estad%C3%ADstico-de-la-Educaci3n.-A3o-2016.pdf>

- Ministerio de Educación. (2017). *Valores de subvención educacional sectores municipales y particular. Coordinación Nacional de Subvenciones*. <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/valor-subvenciones-MARZO-2017Ley20975Ley20903.pdf>
- Mid Atlantic Equity Center. (2009). *The over-representation and under-representation of minority students in special education and gifted and talented programs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543517.pdf>
- Mushquash, C. & Bova, D. (2007). Cross-cultural assessment and measurement issues. *Journal on Developmental Disabilities*, 13(1), 53-55.
- Mora, J., y Martín, M. (2007). La escala de inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la psicología posterior. *Revista de Historia de la psicología*, 28(2/3), 307-313.
- Murillo, J., y Duck, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>.
- Losen, D. y Orfield, G. (2002). *Racial inequity in special education*. Harvard Education Press.
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15 (44), 311-328. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Oswald, D. y Coutinho, M. (2006). ¿Qué es la representación desproporcionada? *The Special Edge*, 20(1).
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud versión abreviada. Autores.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Groups at risk: the special case of migrants and minorities*. Em No More Failures: ten steps to equity in education (pp. 139-155). Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ottmann J., y Jeary J. (2016). Assessment practices and aboriginal students. In: Scott S., Scott D., Webber C. (eds.) *Leadership of Assessment, Inclusion, and Learning*, ^[11]SEP The Enabling Power of Assessment (327-363). Springer, Canada.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (Discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-252>

- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Editorial Popular
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (4ª ed.). Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Pizzo, L. y Chilvers, A. (2016) Assessment and d/deaf and hard of hearing multilingual learners: considerations and promising practices. *American Annals of the Deaf*, 161(1), 56–66.
- Plevitz, L. (2006). Special schooling for indigenous students: a new form of racial Discrimination? *The Australian Journal of Indigenous Education*, 35, 44-53.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación. ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década*, 22, 95-110.
- Reschly, D. (1996). Identification and Assessment of Students with Disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 40-53.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 39(20), 87-105.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Santos, M. (1996). Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, 30, 5-13. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i30.01>
- Santos, M. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Santos, M., y De la Rosa, L. (2009). Evaluación y discapacidad: de la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 123-140.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Soto, A. (2018). Desafíos de la psicología en el sur de Chile. En J. Mansilla, C. Huaiquién, C. Nome, A. Soto, A. Dörner y A. Veliz, (eds.), *Análisis transdisciplinar de la salud en el sur de Chile* (pp. 25-46). Soria: CEASGA.
- Suzuki, G., & Ponterotto, J. (2008), *Handbook of multicultural assessment (3ª Ed)*. Jossey-Bass.
- Stoffer, J. (2017). The importance of culturally safe assessment tolos for inuit students. *The Australian journal of indigenous education*, 46(1), 64-70.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación* (Trad. P. Manzano Bernárdez). Morata.
- Skliar, C. (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 10(22), 1-18.

Vallejos, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En: A. Rosato y A. Angelino (coords.), Discapacidad e ideología de la normalidad (pp.95-116). NOVEDUC.

Warnock Report. (1978). *Special Educational Needs, report of the committee of inquiry into education of handicapped children and Young people*. Department of Education and Science.

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Ximena Gutiérrez-Saldivia. Profesora de Educación Diferencial (Universidad Católica de Temuco, Chile). Doctora en Educación (Universidad Católica de Temuco, Chile). Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica (Universidad de Granada, España). Académica de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Catalina Rivera Gutiérrez. Profesora de Educación Física (Universidad de la Frontera, Chile), Doctora en Educación (Universidad Católica de Temuco, Chile), Magíster en Educación Física (Universidad de la Frontera, Chile), Académica en el Departamento de Educación Física, Universidad de La Frontera, Chile, Investigadora del Centro de Investigación en Alfabetización Motriz (Universidad de la Frontera).

Luis Henríquez-Alvear. Profesor de Educación Física (Universidad de La Frontera, Chile), Magíster en Educación Física (Universidad de La Frontera), Magíster en Rendimiento Deportivo, Tecnificación y Alto Nivel (Universidad de Barcelona, España), Académico Departamento Educación Física, Universidad de La Frontera, Chile, Investigador del Centro de Investigación en Alfabetización Motriz (Universidad de la Frontera).

Romina Melivilu Neveu. Profesora de Educación Diferencial y Coordinadora de Unidad Técnico Pedagógica en Escuela Monseñor Guido de Ramberga. Magister en Gestión Escolar (Universidad Católica de Temuco).



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.