

Sobrerrepresentación de estudiantes mapuches considerados con necesidades educativas especiales en programas de integración escolar

Overrepresentation of Mapuche students considered to have special educational needs in school integration programs

Ximena Gutiérrez Saldivia¹, <https://orcid.org/0000-0003-1258-1562>

Catalina Rivera Gutiérrez², <https://orcid.org/0000-0001-9326-7051>

Danilo Díaz-Levicoy³, <https://orcid.org/0000-0001-8371-7899>

Luis Henríquez Alvear², <https://orcid.org/0000-0002-9773-1701>

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad de la Frontera, Chile

³ Universidad Católica del Maule, Chile

xgutierrez@uct.cl

catalina.rivera@ufrontera.cl

dddiaz01@hotmail.com

luis.henriquez.a@ufrontera.cl

Resumen

Objetivo: Las políticas educativas de atención a la diversidad en Chile prescriben un modelo médico, centrado en el diagnóstico de necesidades educativas especiales (NEE). El objetivo de este trabajo es ofrecer una reflexión sobre la evaluación de NEE en el contexto chileno y las posibles razones que explicarían la sobrerrepresentación de estudiantes mapuches en programas de integración escolar.

Métodos: En este estudio se realizó una revisión bibliográfica de investigaciones empíricas y teóricas sobre la evaluación de NEE y la sobrerrepresentación de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. Se realizó una búsqueda de artículos científicos en Google Scholar, Scopus y SciELO, así como documentos gubernamentales en la página web del Ministerio de Educación de Chile.

Resultado: Los resultados develan tres posibles razones de la sobrerrepresentación, que se vinculan con el modelo educativo de subvención del sistema escolar chileno, el uso de criterios de evaluación y pruebas estandarizadas basadas en el marco de la cultura dominante, un currículum monocultural y el prejuicio étnico sobre los estudiantes mapuches.

Conclusión: El desafío es avanzar en el desarrollo de estudios empíricos que aborden como objeto de estudio la sobrerrepresentación de estudiantes mapuches para comprender el problema en su globalidad y complejidad, y avanzar como país hacia evaluaciones con enfoque inclusivo.

Palabras clave: Grupos étnicos, necesidades educativas especiales, educación inclusiva, estudiantes con discapacidad.



Abstract

Objective: The educational policies on diversity outreach in Chile prescribe a medical model focused on the diagnosis of Special Educational Needs (SEN). This paper aims at reflecting SEN assessment in the Chilean context and the possible reasons that would explain the overrepresentation of Mapuche students in school integration programs.

Methods: A literature review of empirical and theoretical research on SEN assessment and the overrepresentation of minority students in special education was carried out. A search for scientific articles was conducted in Google Scholar, Scopus and SciELO, as well as for government documents on the website of the Chilean Ministry of Education.

Result: The findings reveal three possible reasons for the overrepresentation, which are linked to the subsidized educational model of the Chilean school system, the use of evaluation criteria and standardized tests based on the framework of the dominant culture, a monocultural curriculum, and ethnic prejudice against Mapuche students.

Conclusion: The challenge is to advance in the development of empirical studies that address the overrepresentation of Mapuche students as an object of study in order to understand the problem in its entirety and complexity, and to advance as a country towards evaluations with an inclusive approach.

Keywords: Ethnic groups, special needs education, inclusive education, disabled students.

Recibido: 22 de noviembre de 2022

Aprobado: 28 de abril de 2023

Introducción

En Chile existen normativas que promueven la integración escolar, el diagnóstico de estudiantes considerados con necesidades educativas especiales (NEE) y la inclusión educativa. Las normativas vigentes más significativas que proyectan avanzar hacia la inclusión educativa son la Ley 20.422, la Ley 20.845, el Decreto 170 y el Decreto 83 (Castillo & Norambuena, 2020). La Ley 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad; La Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado; El Decreto 170 que fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial; y el Decreto 83 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Infantil y Primaria.

Desde la publicación del Decreto 170 –que está en vigencia desde el 2010– se ha evidenciado un

mayor número de establecimientos educativos de Educación Primaria y Secundaria con Programas de Integración Escolar (PIE), lo que se traduce en un mayor número de estudiantes diagnosticados con alguna NEE (Gutiérrez, Quintriqueo & Valdebenito, 2019). No obstante, no se cuenta con una estadística oficial actualizada por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC).

Al respecto se debe señalar que las políticas educativas chilenas incentivan a las escuelas a integrar y diagnosticar a estudiantes con NEE mediante el pago de una subvención –recurso económico de origen fiscal– por estos estudiantes, lo que es regulado por la evaluación diagnóstica integral de NEE (Gutiérrez & Riquelme, 2020). La normativa que regula esta evaluación es el Decreto 170 (MINEDUC, 2009). Hay estudios que declaran que este tipo de políticas genera sobrediagnósticos, al punto que grupos de estudiantes minoritarios están sobrerrepresentados en programas de educación especial (Cavendish, Connor, Gonzalez, Jean-Pierre & Card, 2020; Department of Education, 2018; Gutiérrez, 2018; Gutiérrez & Riquelme, 2020; Strand & Lindorff, 2021). La sobrerrepresentación es entendida como la representación excesiva de estudiantes de grupos minoritarios en programas de educación especial o bien en escuelas especiales (Coutinho & Oswald, 2000).

En Chile, la población mapuche, es un grupo étnico cultural minoritario, estadísticamente significativo. De acuerdo al Censo del 2017, el 13% de la población se reconoce perteneciente a un pueblo originario, del cual el 79,8% de ellos es mapuche (Instituto Nacional de Estadística, 2018). La región Metropolitana y de La Araucanía son las que concentran mayor población mapuche. En el país existe una intención de integración cultural, lo que se manifiesta en la adscripción de Chile a tratados para la protección de los pueblos originarios y la implementación de leyes, como por ejemplo el Convenio 169 y la Ley Indígena N°19.253. No obstante, en la actualidad aún se evidencia desigualdad en diferentes ámbitos entre la población mapuche y no mapuche, la cual tiene sus orígenes en los procesos de invasión generados por grupos de colonos y el Estado de Chile principalmente entre los años 1860 y 1883 (Rivera, Gutiérrez & Henríquez, 2020).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, el objetivo de este trabajo es ofrecer una reflexión sobre la evaluación de NEE en el contexto chileno y las posibles razones que explicarían la sobrerrepresentación de estudiantes mapuches.

Métodos

Con respecto a la metodología, este trabajo corresponde a una revisión bibliográfica de investigaciones empíricas y teóricas sobre la evaluación de NEE y sobrerrepresentación de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial y documentos normativos. La selección del *corpus* de artículos fue a través de las bases de datos en línea de Google Scholar, Scopus y SciELO, mientras que los documentos normativos se recuperaron de la página web del Ministerio de Educación. Los motores de búsqueda empleados se focalizaron en el uso de

palabras clave, tales como: a) evaluación psicopedagógica; b) diagnóstico psicopedagógico; c) sobrerrepresentación; d) necesidades educativas especiales; e) evaluación de necesidades educativas especiales; y f) desproporcionalidad en la educación especial.

Resultados y discusión

Los resultados de la revisión bibliográfica se organizan en tres tópicos que se presentan en la figura 1.

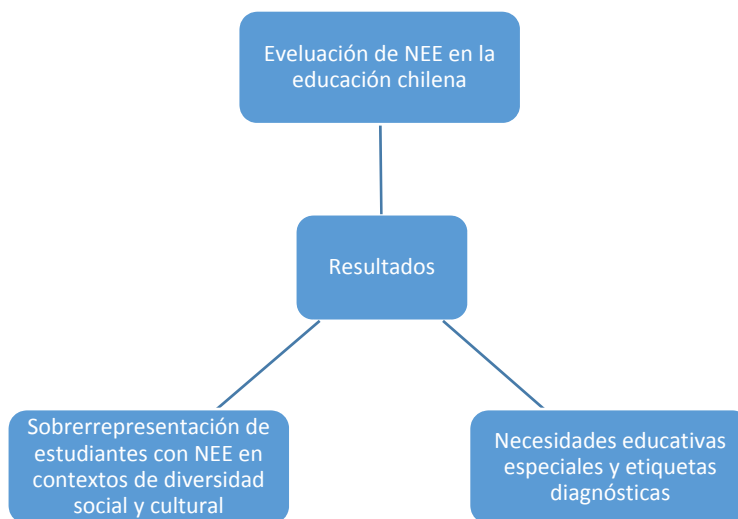


Fig. 1: Tópicos resultados revisión bibliográfica

Evaluación de necesidades educativas especiales (NEE) en la educación chilena

El MINEDUC (2009) define la evaluación de NEE como un “proceso de indagación objetivo (...) que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante el abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y salud del estudiante y el carácter evolutivo” (p. 2). Esta valoración involucra dos tipos de evaluaciones, una es la del aprendizaje (psicoeducativa) y otra de la condición de salud del estudiante, ambos propios del modelo biomédico (Gutiérrez et al., 2019; MINEDUC, 2009). La evaluación psicoeducativa es entendida como un proceso de recogida y análisis de información relevante del estudiante, de su contexto escolar, familiar y comunitario con la finalidad de identificar sus necesidades educativas (MINEDUC, 2013). Esta evaluación contempla dos tipos, a saber, una evaluación pedagógica, realizada por el profesorado de educación especial, psicopedagogos y profesores de aula común, y otra evaluación especializada no médica, realizada por fonoaudiólogos y psicólogos.

Con respecto a la evaluación del ámbito de la condición de la salud, esta corresponde al proceso de evaluación realizada por un médico, quién valora el estado general de salud del estudiante y

la presencia de déficit o trastornos (MINEDUC, 2013). En esta evaluación se involucra a diversas especialidades médicas según el trastorno o discapacidad que se diagnostica, por ejemplo, en discapacidad auditiva, el profesional corresponde a un médico otorrinolaringólogo, o neurólogo (MINEDUC, 2009).

En la Tabla 1 se presenta un cuadro resumen de los aspectos que considera la evaluación psicoeducativa y de la salud, esto de acuerdo con lo planteado por el MINEDUC (2013).

Tabla 1. Características del proceso de evaluación de NEE

Evaluación de NEE	Aspectos generales de la evaluación
Evaluación psicoeducativa ❖ Evaluación pedagógica ❖ Evaluación especializada no médica de NEE	a) En relación con el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes logrados por el estudiante respecto a su curso y edad, es decir su nivel actual de competencia curricular. • Estilo y ritmo de aprendizaje, motivación, intereses y expectativas del estudiante, aspectos del desarrollo personal y social (habilidades sociales, habilidades comunicativas, autonomía, habilidades cognitivas, otros). • Capacidades, fortalezas y dificultades para enfrentar el proceso de aprendizaje. b) En relación al contexto educativo y socio-familiar: <ul style="list-style-type: none"> • En el establecimiento educativo se debe evaluar si tienen en cuenta la diversidad de sus estudiantes (proyecto educativo institucional, plan de mejoramiento educativo); si atender a la diversidad es algo compartido entre los actores de la comunidad. También se debe determinar si la infraestructura y los recursos existentes permiten dar respuesta a la diversidad y a estudiantes con NEE. • En la sala de clases se debe focalizar la evaluación en los programas de estudio, prácticas pedagógicas: en relación con las metodologías y didáctica; organización de la clase, dinámicas entre profesores y estudiantes y viceversa, estilos de enseñanza para responder a la diversidad y las NEE. • En el contexto socio familiar se debe indagar en la cultura familiar, condiciones de vida en el hogar y sus prácticas educativas familiares, además de expectativas de los padres respecto de sus hijos, posibilidades de la familia para apoyar las actividades escolares y sus estudios.
Evaluación de salud ❖ Evaluación médica general de salud ❖ Evaluación médica de especialidad	La evaluación de salud del estudiante debe proporcionar información respecto a: <ul style="list-style-type: none"> • Condición general de salud del estudiante que pudiese incidir en su aprendizaje. Por ejemplo, estado nutricional, presencia de patologías o déficit sensoriales. • Tipo y grado de déficit y su carácter evolutivo. • Funcionamiento del estudiante respecto a sus funciones sensoriales físicas; dando cuenta de las posibilidades para desarrollar actividades y participación efectiva en el contexto escolar. • Factores contextuales significativos de salud que interactúan con el estudiante.

Fuente: Elaboración propia en base a las orientaciones técnicas para programas de integración escolar (MINEDUC,

2013).

Necesidades educativas especiales y etiquetas diagnósticas

A nivel nacional se entiende que un estudiante con NEE es quien “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” (MINEDUC, 2009, p. 2). Desde las NEE se propone una subclasificación, dividiéndose en NEE permanente y transitorias. Las NEE permanentes se consideran como “aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada (...), que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar” (MINEDUC, 2009, p.2). Con respecto a las NEE transitorias, el Ministerio de Educación (2009) plantea que “son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada (...), y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum” (p.2).

En la definición y clasificación de NEE que considera la política educativa está presente la perspectiva médica, la que ha recibido diversas denominaciones: esencialista, individual, remedial (Sandoval, Simón y Echeita, 2019). Esta perspectiva alude a que las posibilidades de aprendizaje dependen de las características individuales del estudiante y, por tanto, las dificultades o problemas para aprender se atribuyen a deficiencias o limitaciones personales, sociales o culturales (Gutiérrez et al., 2019). Es así como, el concepto de NEE en el sistema escolar chileno se utiliza para clasificar a los estudiantes, reforzando la idea de que las dificultades son individuales y originadas desde los déficits que poseen.

En síntesis, en Chile el foco de la evaluación de NEE es el diagnóstico clínico, lo que repercute en la clasificación de estudiantes con diferentes discapacidades y trastornos. En la tabla 2 se presenta la clasificación de las NEE establecidas en el decreto 170.

Tabla 2. Sistema de clasificación de NEE en Chile

Necesidades educativas especiales transitorias (NEET)	Necesidades educativas especiales permanentes (NEEP)
<ul style="list-style-type: none"> • Trastorno específico del lenguaje (TEL) • Dificultades específicas del aprendizaje (DEA) • Déficit atencional con o sin hiperactividad (TDA/H) • Funcionamiento intelectual limítrofe (FIL) 	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad intelectual • Discapacidad auditiva • Discapacidad visual • Autismo • Disfasia • Múltidéficit o discapacidades múltiples y sordoceguera

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 170 (Ministerio de Educación, 2009).

Sobrerrepresentación de estudiantes con NEE en contextos de diversidad social y cultural

Diversas investigaciones internacionales han constatado que existe un número excesivo de estudiantes migrantes y de minorías étnicas en la educación especial (Chieppa y Sandoval, 2021; Shawna & Amber, 2021). Desde la investigación educativa este problema se ha denominado sobrerrepresentación de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas en los programas de educación especial. Por el contrario, se ha evidenciado una subrepresentación de grupos minoritarios en programas de estudiantes con talentos especiales en diferentes partes del mundo (Delahunty & Chiu, 2020; Coutinho & Oswald, 2000; Robinson & Norton, 2019).

En Chile se ha evidenciado un aumento de estudiantes con diagnóstico de NEE y sobrediagnósticos (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014). Aunque no existen estadísticas oficiales y actualizadas por parte del MINEDUC (2016), el Ministerio señala que existe una “tendencia al sobre diagnóstico en los programas de Integración [y a] la estigmatización de “estudiantes problema” en el ámbito conductual (...), que no logran los resultados de aprendizaje esperados” (p. 19).

De acuerdo con la revisión de antecedentes teóricos y empíricos, a nivel nacional, la sobrerrepresentación de estudiantes mapuches en los PIE se podría explicar desde tres razones. La primera se relaciona con una política educativa derivada de un sistema de subvención a la demanda, la segunda hace referencia al uso de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que no consideran criterios basados en la lógica social y cultural mapuche. Y la tercera argumentación se refiere a la presencia de prejuicios y discriminación por parte de algunos agentes educativos. A continuación, se desarrollan estos argumentos.

Respecto a la política educativa derivada de un sistema de subvención a la demanda, hay que considerar que el Estado chileno es el que entrega financiamiento mediante el pago de dinero a los sostenedores de las escuelas, por concepto de subvención especial, dirigido a estudiantes diagnosticados con NEE. En este contexto, las instituciones educativas de dependencia administrativa municipal y particulares subvencionadas, identifican a estudiantes con NEE, les realizan una evaluación y los postulan al MINEDUC con un diagnóstico de discapacidad o trastorno según corresponda (MINEDUC, 2009). Se debe tener en consideración que los valores de la subvención escolar de estudiantes con diagnóstico de NEE triplica la subvención regular por estudiante (Gutiérrez et al., 2019). Este modelo educativo, se basa en el concepto de *voucher* (Canals, Aguirre, Blanco, Fábrega, Mena y Paulus, 2019), el cual consiste en un subsidio por estudiante que es calculado en relación con el promedio mensual de asistencia. Por lo tanto, los establecimientos educativos que han diagnosticado a estudiantes mapuches con NEE, aumentan sus ingresos económicos. Es así, como una política educativa que promueve el pago de recursos económicos por cada estudiante con NEE podría incentivar la búsqueda de diagnósticos y

sobrediagnósticos.

En cuanto a los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de NEE se evidencia rigidez en la política educativa, al obligar a los profesionales a utilizar pruebas estandarizadas. El MINEDUC (2009) considera que estos tipos de instrumentos son los que garantizan validez, confiabilidad y consistencia al proceso de evaluación diagnóstica de NEE. No obstante, para los estudiantes mapuches es una desventaja respecto al estudiante que no lo es, ya que los instrumentos estandarizados (por ejemplo, las baterías psicopedagógicas Evalúa, prueba para la evaluación de la competencia matemática [EVAMAT], prueba para la evaluación de la competencia lectora [EVALEC], test de inteligencia para niños Wechsler [WISC III], test para evaluar procesos de simplificación fonológica [TEPROSIF], entre otros) que se utilizan, se basan en un marco social y cultural eurocéntrico hegemónico (Gutiérrez et al., 2019). Es así como la evaluación diagnóstica de NEE no consideran criterios basados en la lógica social y cultural mapuche, situación que también ocurre con los contenidos y objetivos del currículo, los que se fundamentan desde lógicas y conocimientos educativos no mapuches (Rivera et al., 2020).

En relación con el prejuicio sobre los estudiantes mapuche y su cultura, las investigaciones demuestran que, en contextos de diversidad social y cultural, existen prejuicios y discriminación hacia los estudiantes mapuches (Becerra, 2012; Becerra, Merino & Mellor, 2015; Oyarzún, Parcerisa y Carrasco, 2022). Sobre lo anterior, los estudios de Becerra dan cuenta de la existencia de un sistema de creencias prejuiciadas y estereotipadas en profesores respecto a los estudiantes mapuches. Entre los resultados, se destacan creencias negativas por parte del profesorado sobre los recursos cognitivos-intelectuales de estos estudiantes, específicamente, se señala que sus habilidades cognitivas son deficitarias.

Las razones expuestas anteriormente se deben tener en consideración, ya que en contextos de diversidad social y cultural la evaluación con fines diagnósticos podría conducir a procesos de discriminación e inequidad, que se manifiesta en una sobrerrepresentación de estudiantes de grupos minoritarios en programas de educación especial, donde la anhelada inclusión se transforma en una nueva forma sofisticada de discriminación.

Conclusiones

La revisión bibliográfica da cuenta de la existencia de escasas investigaciones en el territorio nacional que analicen y visibilicen la forma de evaluar las NEE y sus efectos en espacios de diversidad social y cultural. No obstante, el estudio realizado permite identificar tres razones que podrían explicar la sobrerrepresentación en estudiantes mapuches en el contexto chileno, donde la política educativa se observa como un factor determinante en el quehacer del sistema escolar chileno sobre la integración de estudiantes con NEE. Por otra parte, desde la literatura analizada resalta la presencia de prejuicios y discriminación en la escuela, situación que expone a las y los estudiantes mapuches a una doble discriminación, asociada a la ascendencia indígena y a las NEE

diagnosticada mediante procesos evaluativos desde los PIE.

Cabe destacar que los estudiantes al ingresar al sistema escolar no poseen comúnmente diagnósticos de NEE, sino que es la escuela, a través de los sistemas evaluativos regulados por el Decreto 170 y sus profesionales, quienes sistematizan la búsqueda de niños para el diagnóstico de discapacidades y trastornos.

Por otra parte, se hace necesario evidenciar la carencia de estudios empíricos que aborden como objeto la sobrerrepresentación de estudiantes mapuches, esta situación requiere de investigación que permita la comprensión del fenómeno en su globalidad, como también avanzar hacia una evaluación que sea coherente con la inclusión educativa. En el contexto de la evaluación, se debe mencionar que existen herramientas que permiten avanzar en esta dirección (ver, por ejemplo, los trabajos de Echeita, Fernández, Simón y Martos, 2019).

Finalmente, desde la educación inclusiva, el foco de la evaluación es identificar los facilitadores y obstaculizadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel escolar. En este proceso se debe evaluar la cultura escolar, las políticas y las prácticas pedagógicas (Sandoval et al., 2019). Esto con el propósito de diseñar e implementar un plan de acción que permita promover la presencia, el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. No obstante, la realidad educativa escolar chilena demuestra hoy en día que el centro de su quehacer se sitúa en la valoración de las capacidades del estudiante, con énfasis en el déficit.

Referencias

- Becerra, S. (2012). Educación en contexto de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnica docente. *Educere*, 16(53), 137-146. Recuperado el 22 de septiembre de 2022, de <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>.
- Becerra, S., Merino, M. & Mellor, D. (2015). Ethnic Discrimination against Mapuche Students in Urban High Schools in the Araucanía Region, Chile. *International Education Studies*, 8(10), 96-106. Recuperado el 18 de agosto de 2022, de <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p96>.
- Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C. y Paulus, N. (2019). El “Voucher” a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 137-150. Recuperado el 26 de agosto de 2022, de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>.
- Castillo, P. & Norambuena, I. (2020). La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267-293. Recuperado el 22 de octubre de 2022, de <https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>.
- Cavendish, W., Connor, D., Gonzalez, T., Jean-Pierre, P. & Card, K. (2020). Troubling “The Problem” of racial overrepresentation in special education: a commentary and call to rethink research. *Educational Review*, 72(5), 567-582. Recuperado el 8 de septiembre de 2022, de



<https://dx.doi.org/10.1080/00131911.2018.1550055>.

- Chieppa, M. A. y Sandoval, M. (2021). La sobrerrepresentación de los estudiantes pertenecientes a minorías culturales y lingüísticas en itinerarios de educación especial: una revisión de la literatura en Europa. *Revista Educação Especial*, 34,1-25. Recuperado el 30 de octubre de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313165836068>.
- Coutinho, M. & Oswald, D. (2000). Disproportionate Representation in Special Education: A Synthesis and Recommendations. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 135–156. Recuperado el 16 de Agosto de 2022, de <https://doi.org/10.1023/A:1009462820157>.
- Delahunty, M. & Chiu, C. (2020). Exploring the overrepresentation of black male students in special education: causes and recommendations. *Journal of Gender and Power*, 14(2) 9-21. Recuperado el 10 de septiembre de 2022, de <https://doi.org/10.2478/jgp-2020-0011>.
- Department of Education. (2018). *40th annual report to Congress on the implementation of the Individuals With Disabilities Education Act*. Recuperado el 16 de Agosto de 2022, de <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/index.html>.
- Echeita, G., Fernández, M. L., Simón, C. y Martos, F. (2019). 'Termómetro' para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. *Programa Red para la Educación Inclusiva*. España: Plena inclusión.
- Gutiérrez, X. (2018). Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. *Espacios*, 39(43), 33-43. Recuperado 12 de septiembre de 2022, de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p33.pdf>
- Gutiérrez, X. & 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. Recuperado el 28 de septiembre de 2022, de <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>.
- Gutiérrez, X., Quintriqueo, S. & Valdebenito, V. (2019). Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-15 Recuperado el 22 de septiembre de 2022, de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945200049>.
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Resultados Censo 2017*. INE. Recuperado el 28 de octubre de 2022, de: <http://resultados.censo2017.cl/>.
- 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, 256-281. Recuperado el 8 de agosto de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6ee8c1e9-5886-4ded-9e1b-9e208a53dff5/re36311-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto con toma de razón N° 0170 Fija normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Gobierno de Chile. Recuperado 1ro de agosto de 2022, de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf.



- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Gobierno de Chile. Recuperado el 1ro de agosto de 2022, de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Gobierno de Chile. Recuperado el 1ro de agosto de 2022, de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>.
- Oyarzún, J., Parcerisa, L. y Carrasco, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 87-98. Recuperado el 15 de agosto de 2022, de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537>.
- Rivera, C., Gutiérrez, X. & Henríquez, L. (2020). Representaciones sociales del currículum escolar en contextos de diversidad cultural: alcances para una educación contextualizada. *Espacios*, 41(13), 1-15. Recuperado el 20 de octubre de 2022, de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411306.html>.
- Robinson, C. & Norton, C. (2019). A Decade of Disproportionality: A State-Level Analysis of African American Students Enrolled in the Primary Disability Category of Speech or Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(2), 267-282. Recuperado el 8 de septiembre de 2022, de: https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-17-0149.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid, España: Editorial Síntesis S. A.
- Shawna, O. & Amber, R. (2021). Overrepresentation of English Learners in Special Education Amid the COVID-19 Pandemic. *Educational Media International*, 58(2), 161-180. Recuperado el 10 de septiembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930485>.
- Strand, S. & Lindorff, A. (2021). Ethnic Disproportionality in the Identification of High-Incidence Special Educational Needs: A National Longitudinal Study Ages 5 to 11. *Exceptional Children*, 87 (3), 344–368. Recuperado el 8 de septiembre de 2022, de <https://doi.org/10.1177/0014402921990895>

Síntesis curricular:

Ximena Gutiérrez Saldivia es 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, Departamento de Diversidad y Educación Intercultural, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Catalina Rivera Gutiérrez es 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).

Danilo Díaz-Levicoy es profesor de Matemática y Computación (Universidad de Los Lagos, Chile). Máster



Universitario en Didáctica de la Matemática (Universidad de Granada, España). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Académico de la Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Católica del Maule, Chile.

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

Declaración de responsabilidad autoral

Ximena Gutiérrez Saldivia: Lideró la planificación, coordinación y ejecución del estudio, participó en la delimitación del problema que se aborda, en el análisis de los datos, creación y presentación del texto.

Catalina Rivera Gutiérrez: Participó en el diseño y desarrollo de la metodología, problematización, análisis de los datos y su presentación.

Danilo Díaz-Levicoy: Participó en la búsqueda y recuperación de los documentos que se analizaron en el trabajo en función del problema de estudio y la metodología empleada, además participó en la sistematización de la información y revisión crítica del artículo.

Luis Henríquez-Alvear: Participó en la búsqueda y recuperación de los documentos que se analizaron en el trabajo en función del problema de estudio y la metodología empleada, además participó en la edición del informe.