

# Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial

## Disproportionality of students from minority groups in special education

Ximena GUTIÉRREZ-SALDIVIA [1](#)

Recibido: 16/05/2018 • Aprobado: 24/06/2018

### Contenido

[1. Introducción](#)

[2. Metodología](#)

[3. Resultados](#)

[4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

#### RESUMEN:

Este artículo expone los resultados de una revisión bibliográfica sobre la desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. El método es documental-descriptivo que analiza literatura científica y normativa recuperada de las bases de datos Web of Science, SCOPUS, ERIC y Scielo. Los resultados revelaron que en sociedades occidentales los estudiantes de grupos minoritarios voluntarios e involuntarios están excesivamente representados en la educación especial en comparación con estudiantes de grupos dominantes.

**Palabras clave:** desproporcionalidad, sobrerrepresentación, grupos minoritarios, educación especial.

#### ABSTRACT:

This article reports the results of a bibliography review on the disproportionality of students from minority groups in special education. This is a descriptive-documentary research work, which analyses scientific and regulatory literature recovered from the Web of Science, SCOPUS, ERIC and Scielo databases. The results showed that, in western societies, students from voluntary and involuntary minority groups are excessively represented in special education as compared to students from dominant groups.

**Keywords:** disproportionality, over-representation, minority groups, special education.

## 1. Introducción

Esta revisión de la literatura aborda la desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios respecto de estudiantes de grupos dominantes en la educación especial. Desde esta perspectiva, las investigaciones empíricas internacionales develan que estudiantes indígenas, como representantes de una cultura minoritaria involuntaria, e inmigrantes, como representantes de una cultura minoritaria voluntaria (Ogbu, 1995), son diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE) con mayor frecuencia que estudiantes de grupos dominantes, lo que significa que están sobrerrepresentados en la educación especial

(Donovan y Cross, 2002; Losen y Orfield, 2002; Plevitz, 2006; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2007; Dyson y Gallanaugh, 2008; Mid Atlantic Equity Center, 2009; Cashman, 2017). Por el contrario, se ha evidenciado una subrepresentación de grupos minoritarios en programas de estudiantes con talentos especiales (Donovan y Cross, 2002; Oswald y Coutinho, 2006).

Dunn fue el primer investigador en plantear, en 1968, esta problemática en Estados Unidos (EEUU). En su estudio, sostuvo que entre el 60% y el 80% de los estudiantes que recibían enseñanza de profesores de educación especial eran afroamericanos, hispanos e indígenas americanos (Dunn, 1968).

Esta problemática ha sido investigada principalmente en países de América del Norte y en algunos países de Europa y Oceanía. En la actualidad, se considera la desproporcionalidad de las minorías en la educación especial como un problema global de inequidad en la educación, que merece mayor atención (Losen y Orfield, 2002; Gabel, Curcic, Powell, Khader y Albee, 2009).

En razón a lo anterior, este artículo presenta los resultados de una revisión bibliográfica sobre la desproporcionalidad en la educación especial y analiza, a la luz de los resultados, la situación actual de los estudiantes mapuches en la región de la Araucanía (Chile), que reciben apoyos educativos en Programas de Integración Escolar (PIE), en el marco de la educación especial.

En este artículo, sostenemos como tesis que los estudiantes mapuches están sobrerrepresentados en PIE, debido principalmente al carácter monocultural del proceso de evaluación y diagnóstico de NEE y al prejuicio étnico-racial de los profesores.

---

## 2. Metodología

Esta investigación es de carácter meta-teórico y corresponde a una revisión bibliográfica de investigaciones empíricas descriptivo-documentales. La recuperación de documentos primarios se realizó a través de las bases de datos de Web of Science, ERIC, SCOPUS y Scielo; la secuencia de búsqueda de los documentos incluyó los siguientes términos clave: 'overrepresentation', 'special education', 'minority students', 'disproportionality', 'disproportionate representation'.

El corpus de documentos seleccionados se basó principalmente en dos criterios de inclusión. Primero, se seleccionaron libros, capítulos de libros y artículos científicos empíricos que trataran sobre la desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. Segundo, los libros, capítulos de libros y artículos empíricos debían dar cuenta de la situación de desproporcionalidad de un país, región, distrito o ciudad. Asimismo, se analizaron documentos normativos asociados a la educación especial en el contexto chileno y el texto *Psicología del pueblo araucano* escrito por Tomás Guevara y publicado en 1908. Fue importante considerar en el análisis el libro de Guevara (1908), ya que describe las características psicológicas que se les atribuían a los mapuches a fines del siglo XIX e inicio del siglo XX.

La información de cada documento fue almacenada en una hoja Excel (Microsoft Office 2016), con las variables título, año, autores, revista, palabras clave, resumen, país, región o ciudad. Esto para los 27 documentos seleccionados: 4 libros, 1 capítulo de libro, 17 artículos científicos publicados entre el 2002 y el 2017, y 5 documentos normativos. El instrumento utilizado ha sido validado por diferentes estudios cuantitativos (Fernández-Cano y Bueno, 1998; Fernández-Cano y Expósito, 2002; Vallejo, Ocaña, Bueno, Torralbo y Fernández-Cano; 2005; Gutiérrez-Saldivia, 2014).

Para el análisis se utilizaron las técnicas de análisis de contenido (Ruiz, 2012) y codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002), con el fin de identificar temas centrales y subtemas asociados a la desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial.

---

## 3. Resultados

De los 27 documentos considerados en la revisión bibliográfica, 20 corresponden a investigaciones empíricas, de las cuales 17 son artículos científicos y 3 son libros. En la tabla I se presenta una caracterización de dichos estudios. Estos se concentran mayormente en Estados Unidos (65%), aunque también se encontraron estudios en otros 7 países: Inglaterra (10%), Australia (20%), República Checa (0,5%), Suecia (0,5%) y Canadá-Nueva Zelanda-Alemania (0,5%). Todas las investigaciones se publicaron en inglés. Además, las investigaciones se desarrollaron en el campo de la educación, y se publicaron predominantemente en revistas científicas de educación especial (35%) y educación multicultural (20%). La revista The Journal of Special Education cuenta con el mayor número de publicaciones sobre desproporcionalidad en la educación especial.

**Tabla I**  
Caracterización de las investigaciones empíricas (artículos científicos y libros)

<b>ARTÍCULOS CIENTÍFICOS</b>			
<b>Título</b>	<b>Año</b>	<b>Autores</b>	<b>Revista</b>
Minority Representation in Special Education A Persistent Challenge	2002	Dalun Zhang; Antonis Katsiyannis	Remedial and Special Education
Over-Identification of Students of Color in Special Education: A Critical Overview	2002	Alfredo J. Artiles; Beth Harry; Daniel J. Reschly; Philip C. Chinn	Multicultural Perspectives
African American Student Representation in Special Education Programs	2005	Tori Kearns; Laurie Ford; Jean Ann Linney	The Journal of Negro Education
Unproven Links: Can Poverty Explain Ethnic Disproportionality in Special	2005	Russell J. Skiba; Lori Poloni-Staudinger; Ada B. Simmons; L. Renae Feggins-Azziz; Choong-Geun Chung	The Journal of Special Education
The context of minority disproportionality: practitioner perspectives on special education referral	2006	Russell J. Skiba; Ada Simmons; Shana Ritter; Kristin Kohler; Tony Wu; Michelle Henderon	Teachers College Record
Special schooling for indigenous students: a new form of racial discrimination?	2006	Loretta de Plevitz	The Australian Journal of Indigenous Education
What Is Disproportionate Representation?	2006	Donal Oswald; Martha J. Coutinho	The special Edge
Disproportionality at the Preschool Level	2006	Rebeca Valdivia	The special Edge
Disproportionality in Special Needs Education in England	2006	Alan Dyson;	The Journal of Special Education

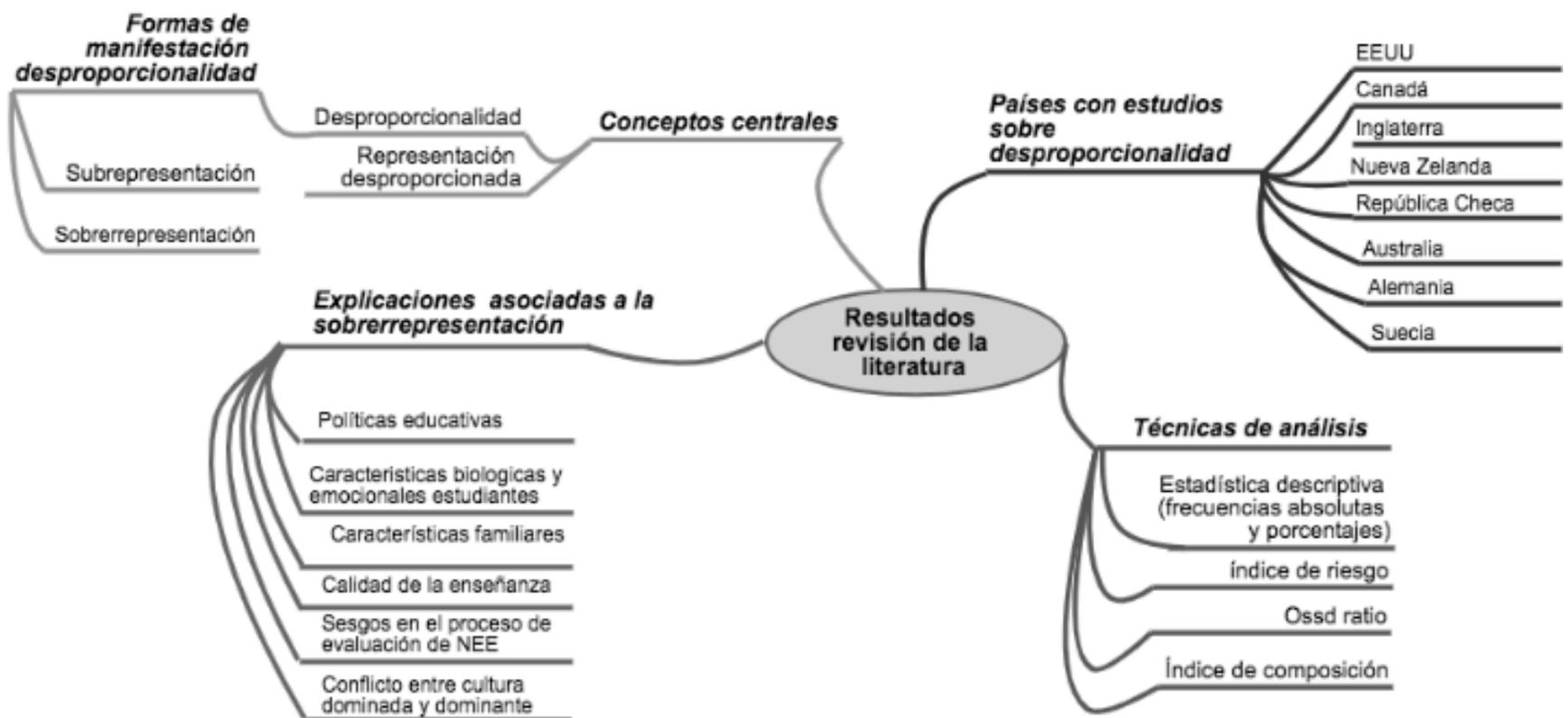
		Frances Gallannaugh	
Ethnic disproportionality in special education: Evidence from an English population study	2008	Steve Strand; Geoff Lindsay	Journal of Special Education
Ethnic minority pupils in Swedish schools: some trends in over-representation of minority pupils in special educational programmes	2008	Girma Berhanu	International Journal of Special Education
Migration and ethnic group disproportionality in special education: An exploratory study	2009	Susan Gabel; Svjetlana Curcic; Justin Powell; Khaled Khader; Lynn Albee	Disability & Society
Theorizing Racial Inequity in Special Education: Applying Structural Inequity Theory to Disproportionality	2011	Amanda L. Sullivan; Alfredo J. Artiles	Urban Education
Disproportionate over-representation of Indigenous students in New South Wales government special schools	2012	Linda J. Graham	Cambridge Journal of Education
Rates of representation of culturally and linguistically diverse students in South	2014	Norma A. Guzmán; Mary Ruth Fernandez	Journal of Case Studies in Education
Parsing the Relations of Race and Socioeconomic Status in Special Education Disproportionality	2017	Aleksis P. Kincaid; Amanda L. Sullivan	Remedial and Special Education
New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic	2017	Laura Cashman	Race Ethnicity and Education

### LIBROS

<b>Título</b>	<b>Año</b>	<b>Autores</b>	<b>Editorial</b>
Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity	1982	Kirby A. Heller; Wayne H. Holtzman; Samuel Messick	The National Academies Press
Racial inequity in special education	2002	Daniel Losen; Gary Orfield	Harvard Education Press
Minority Students in special and gifted education	2002	Suzanne Donovan; Christopher Cross	The National Academies Press

El análisis de contenido revela cinco categorías centrales sobre la desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial (Figura 1). La primera categoría, conceptos centrales, hace referencia a los términos clave que se utilizan en las investigaciones: desproporcionalidad, representación desproporcionada, subrepresentación y sobrerrepresentación. A su vez, los dos últimos conceptos constituyen la segunda categoría, formas de manifestación de la desproporcionalidad, que se refiere a cómo se manifiesta la desproporcionalidad en la educación especial. La tercera categoría, técnicas de análisis, hace referencia a las técnicas que se utilizan en las investigaciones para determinar la desproporcionalidad de grupos minoritarios en programas de educación especial. La cuarta categoría, denominada países con estudios sobre desproporcionalidad, hace referencia a los países en los que se ha evidenciado desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en programas de educación especial. Finalmente, la quinta categoría, posibles causas de sobrerrepresentación, hace referencia a las explicaciones que se discuten en las investigaciones respecto de la representación excesiva de estudiantes de grupos minoritarios en programas de educación especial.

**Figura 1**  
Red conceptual resultados revisión bibliográfica



Fuente: Elaboración propia

### 3.1. Conceptos centrales asociados a la desproporcionalidad

De acuerdo con los resultados, las investigaciones develan cuatro *conceptos centrales* asociados a la representación desproporcionada de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial: *desproporcionalidad*, *representación desproporcionada*, *sobrerrepresentación* y *subrepresentación*.

Las investigaciones coinciden en que la desproporcionalidad, también denominada representación desproporcionada, es un concepto cuyo término se acuñó en EEUU a fines de la década de los años 60. De acuerdo con Oswald y Coutinho (2006), la desproporcionalidad significa que existen más (o menos) niños de un grupo en particular que están pasando por una situación determinada de lo que se esperaría en comparación con la representación del grupo de la población general. En el contexto de la investigación educativa, Graham (2012) señala que el término desproporcionalidad se utiliza para describir la distribución no equitativa de determinados grupos sociales que se inscriben en entornos de educación especial con respecto a la población total del alumnado.

Desde esa perspectiva, existen dos *formas de manifestación de la desproporcionalidad* en la educación especial: la sobrerrepresentación y la subrepresentación. La *sobrerrepresentación* se refiere a la representación excesiva de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial (Oswald y Coutinho, 2006), mientras que la *subrepresentación* se refiere a una baja representación de estudiantes de grupos minoritarios en programas educativos para niños con talentos especiales, específicamente, las categorías diagnósticas como dotados y superdotados (Oswald y Coutinho, 2006).

### **3.2. Técnicas de análisis para determinar la desproporcionalidad**

El análisis para determinar la desproporcionalidad en educación especial no solo se limita a una técnica cuantitativa, su determinación es compleja y diversa. Las investigaciones realizadas desde modelos socio-demográficos, dan cuenta que la técnica de análisis más utilizada es la comparación de porcentajes de estudiantes de un grupo racial de la población estudiantil general y el porcentaje de estudiantes de educación especial de ese grupo (Zhang y Katsiyannis, 2002).

Coutinho y Oswald (2000) señalan que la técnica referenciada en el párrafo precedente es confusa, ya que cada estado establece sus propios criterios para determinar cuando existe desproporcionalidad. Por ejemplo, los autores señalan que un estado considera desproporcionalidad significativa cuando existe una diferencia numérica igual o superior al 8,3 entre el porcentaje de estudiantes de un grupo racial de la población general y el porcentaje de estudiantes de educación especial de ese grupo, mientras que otro estado considera una diferencia de 5 puntos entre los porcentajes.

Lo anterior devela que no existe consenso respecto a las técnicas para medir el grado de desproporcionalidad (Coutinho y Oswald, 2004), lo cual se evidencia en esta revisión bibliográfica. El estudio de Zhang y Katsiyannis (2002) considera que la desproporcionalidad se determina comparando el porcentaje de estudiantes de un grupo racial en educación especial y el porcentaje de estos estudiantes en la población estudiantil total. Por su parte, Guzmán y Fernández (2014) manifiestan que la desproporcionalidad se determina al comparar la representación del grupo racial con las tasas de los estudiantes blancos, como grupo racial dominante.

Un enfoque alternativo para determinar desproporcionalidad en la educación especial es el que proponen Donovan y Cross (2002). Ellos utilizan, en su investigación, tres técnicas para calcular la desproporcionalidad: índice de riesgo, odds ratio e índice de composición. La primera se refiere al índice de riesgo, *risk index* (RI), que permite determinar el porcentaje de estudiantes de un determinado grupo racial, que están en programas de educación especial o bien están identificados con una discapacidad. El RI se calcula dividiendo el número de estudiantes de un grupo racial, en una determinada categoría de discapacidad o programa de educación especial, por la matrícula total de ese grupo racial de la población escolar general. La segunda, denominada odds ratio (OR), permite determinar las probabilidades que presenta un grupo racial de ser diagnosticado con una discapacidad. El OR se calcula dividiendo el RI de un grupo racial minoritario por el RI de otro grupo racial (generalmente del grupo racial dominante, ej. blancos), lo que genera el índice de riesgo. El estudio de Donovan y Cross establece que un OR menor a 1,0 indica menos riesgo de ser identificados con una discapacidad, mientras que un OR mayor que 1,0 indica mayor riesgo de ser diagnosticado. Finalmente, el índice de composición, *composition index* (CI), determina la proporción de todos los estudiantes que reciben apoyos educativos bajo una categoría diagnóstica que pertenecen a un determinado grupo racial. Se calcula dividiendo el número de estudiantes de un grupo racial de una categoría diagnóstica por el número total de estudiantes inscritos en esa misma categoría diagnóstica (se deben considerar todos los estudiantes de los diferentes grupos raciales de esa categoría diagnóstica).

### **3.3. Países con estudios sobre desproporcionalidad en la educación especial**

Con respecto a la categoría *países con estudios sobre desproporcionalidad*, la revisión bibliográfica devela que la desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial es un problema presente en todo el mundo.

En EEUU, que es el país con el mayor número de investigaciones sobre desproporcionalidad, los estudiantes de grupos minoritarios están sobrerrepresentados (Heller, Holtzman y Messick, 1982, Donovan y Cross, 2002; Losen y Orfield, 2002; Zhang y Katsiyannis, 2002; Artiles, Harry, Reschly y Chinn, 2002; Skiba, Poloni-Staudinger, Simmons y Feggins-Azziz, 2005; Kearns, Ford y Linney, 2005; Skiba et al., 2006; Oswald y Coutinho, 2006; Valdivia, 2006; Sullivan y Artiles, 2011; Guzmán y Fernandez, 2014; Kincaid y Sullivan, 2017). Los estudiantes de grupos minoritarios están sobrerrepresentados principalmente en los diagnósticos de discapacidad intelectual, trastornos emocionales y de conducta y dificultades específicas de aprendizaje, mientras que están sub-representados en programas de talentos especiales (Donovan y Cross, 2002; Losen y Orfield, 2002). Los grupos de estudiantes indígenas/nativos de Alaska y afroamericanos presentan mayor riesgo de ser diagnosticados con discapacidad intelectual y trastornos emocionales o de conducta (Donovan y Cross, 2002; Losen y Orfield, 2002; Zhang y Katsiyannis, 2002).

En Canadá, específicamente en la provincia de Columbia Británica, los estudiantes indígenas inuit y métis están sobrerrepresentados en las categorías de problemas de comportamiento y discapacidades severas de aprendizaje, mientras que están sub-representados en programas de talentos especiales (Gabel, Curcic, Powell, Khader y Albee, 2009; Ottmann y Jeary, 2016). En Inglaterra, los estudiantes irlandeses, gitanos/romaníes y negros del Caribe están sobrerrepresentados en la categoría de NEE, específicamente en las categorías de dificultades de aprendizaje y dificultades de comportamiento, emocionales y sociales, mientras que los estudiantes chinos e indios están subrepresentados en la categoría de NEE (Dyson y Gallanaugh, 2008; Strand y Lindsay, 2009).

En Australia, específicamente en Nueva Gales del Sur, los estudiantes indígenas están sobrerrepresentados (Plevitz, 2006; Graham, 2012) en escuelas especiales con diagnósticos de trastornos emocionales, trastornos de conducta y detención juvenil (Graham, 2012). En Nueva Zelanda, los estudiantes maoríes están sobrerrepresentados en la categoría de NEE moderadas (Gabel, Curcic, Powell, Khader y Albee, 2009). En República Checa, los estudiantes romaníes están sobrerrepresentados en programas de educación especial en la educación regular, aunque no se establece en qué categorías diagnósticas están sobrerrepresentados (Cashman, 2017).

En Alemania, se evidencia una sobrerrepresentación de estudiantes inmigrantes en escuelas especiales, donde los estudiantes de Serbia y Montenegro son los que presentan mayor probabilidad de ser inscritos en entornos de educación especial (Gabel, Curcic, Powell, Khader y Albee, 2009). Finalmente, en Suecia, los estudiantes de grupos minoritarios están sobrerrepresentados en escuelas especiales de las ciudades de Malmö y Göteborg y los más afectados son los estudiantes nativos suecos (Berhanu, 2008).

### **3.4. Desproporcionalidad en la educación especial en contexto chileno**

En Chile, la investigación sobre desproporcionalidad en la educación especial es incipiente, pero ello no significa que el problema no exista, sino que no ha sido abordado desde las políticas educativas y la investigación científica.

El único estudio que ha analizado la distribución de estudiantes con NEE en PIE es el realizado por Fundación Chile en el 2013, revelando que en la región de la Araucanía, 11.698 estudiantes de educación primaria están diagnosticados con NEE. De ellos, un 35,9% corresponde a NEE permanentes y un 64,1% a NEE transitorias; el diagnóstico que predomina en la región es la discapacidad intelectual leve. Estas cifras son relevantes si se considera que, al año 2004, la matrícula de estudiantes de PIE de todo el país era de 20.746 (MINEDUC, 2004). El estudio no considera entre las variables la etnia de los estudiantes con NEE, a pesar de que el 6,1% de los estudiantes de educación infantil, primaria y secundaria son indígenas (MINEDUC, 2016).

En este trabajo, sostenemos que, en la región de la Araucanía, los estudiantes mapuches están sobrerrepresentados en los PIE. Ello se puede observar en el análisis de la Tabla II realizado a partir de datos de dos escuelas rurales de la región de la Araucanía. Los establecimientos en cuestión son la escuela A, que es particular subvencionada y corresponde a la comuna de Temuco, y la Escuela B, que es municipal y pertenece a la comuna de Pucón.

**Tabla II**

Distribución de matrícula general, distribución de matrícula de programa de integración escolar e índices de riesgo y odds ratio.

<b>Escuela A</b>	<b>Nº de matrícula general</b>	<b>% de matrícula general</b>	<b>Nº matrícula PIE</b>	<b>% de matrícula PIE</b>	<b>Índice de riesgo</b>	<b>Odds ratio</b>
Estudiantes no mapuches	22	59,5	10	45,5	0,45	0,6
Estudiantes mapuches	16	43,2	12	54,5	0,75	1,6
Total	37	100	22	100		
<b>Escuela B</b>	<b>Nº de matrícula general</b>	<b>% de matrícula general</b>	<b>Nº matrícula PIE</b>	<b>% de matrícula PIE</b>	<b>Índice de riesgo</b>	<b>Odds ratio</b>
Estudiantes no mapuches	16	48,5	1	10,0	0,0625	0,10
Estudiantes mapuches	17	51,5	9	90,0	0,5294	9,6
Total	33	100	10	100		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos abiertos del centro de estudios del MINEDUC (2017).

De acuerdo con la tabla II, la Escuela A presenta un índice de riesgo del grupo de estudiantes mapuches de 0,75, lo que evidencia que el 75% de este grupo de estudiantes está diagnosticado con NEE y, según el Odds ratio, tiene 1,6 veces de probabilidades de ser diagnosticado. Por el contrario, el grupo de estudiantes no mapuches presenta un índice de riesgo de 0,45, lo que demuestra que el 45% de este grupo de estudiantes está diagnosticado con NEE y presenta 0,6 veces de probabilidades de ser diagnosticado.

La escuela B presenta un índice de riesgo del grupo de estudiantes mapuches de 0,52, lo que revela que el 52% de este grupo de estudiantes está diagnosticado con NEE y, según el Odds ratio, tiene 9,6 veces de probabilidades de ser diagnosticado. Por su parte, el grupo de estudiantes no mapuches presenta un índice de riesgo de 0,06, lo que demuestra que el 6% de los estudiantes no mapuches está diagnosticado con NEE y tiene 0,10 veces de probabilidades de ser etiquetado. Los datos presentados demuestran que en ambas escuelas los estudiantes mapuches representan el mayor número de estudiantes diagnosticados con NEE y presentan mayor probabilidad de ser diagnosticados con una discapacidad o trastorno, considerando que el Odds ratio de estudiantes mapuches en ambas escuelas fue mayor a 1,0.

### **3.5. Explicaciones asociadas a la sobrerrepresentación**

A partir de los estudios de Heller, Holtzman y Messick (1982), Coutinho y Oswald (2000) y Donovan y Cross (2002), se identifican seis posibles razones para explicar la sobrerrepresentación de estudiantes de grupos minoritarios voluntarios e involuntarios en la educación especial.

La primera razón está asociada a políticas que ofrecen incentivos por el diagnóstico de NEE. Es decir que las instituciones escolares reciben un beneficio por cada niño inscrito en dichos programas, lo que implica que a mayor cantidad de niños mayor beneficio para la escuela.

La segunda razón se refiere a las características biológicas y emocionales de los estudiantes, lo que implica que se les atribuyan a los estudiantes de grupos minoritarios voluntarios e involuntarios problemas de aprendizajes por condiciones personales e individuales.

La tercera razón está vinculada a la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes, las características del maestro y del grupo curso. En efecto, se ha constatado que las prácticas pedagógicas en contextos de diversidad social y cultural no son pertinentes para todos los estudiantes y, por ello, hay un exceso de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial.

La cuarta razón se refiere al desajuste cultural entre los instrumentos de evaluación, la cultura y la lengua de los estudiantes. Esto se puede deber principalmente a la brecha epistemológica entre los saberes occidentales y los propios de las culturas minoritarias, que no se consideran en la evaluación de NEE.

La quinta razón se asocia a las características de las familias, principalmente, a los patrones de crianza y el impacto de la pobreza en el rendimiento escolar. Finalmente, la sexta razón se refiere a la influencia de la condición de minorías dentro de la cultura dominante.

Sin embargo, los argumentos señalados en párrafos precedentes como explicaciones de la sobrerrepresentación de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial han excluido el carácter monocultural del sistema de educación y el carácter monocultural de las prácticas pedagógicas asociadas a la evaluación diagnóstica de NEE. Pese a que la política educativa chilena, en el marco de la Ley General de Educación en su artículo 3 promueva la educación intercultural y la atención a la diversidad social y cultural, señalando que cada persona tiene el derecho a educarse en su especificidad como persona, el MINEDUC (2009) promulga el decreto 170 que exige a las escuelas utilizar criterios diagnósticos basados en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y utilizar pruebas estandarizadas para la población chilena en general. Esto sin considerar la diversidad social y cultural que está representada en el 9,1% de la población del país y que corresponde a 1.565.915 personas que pertenecen a pueblos indígenas (MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, 2013), ya sea de la cultura aimara, rapa nui, quechua, mapuche, atacameña, coya, kawéskar, yagán y diaguita.

En este contexto, diverso y complejo, el mayor número de pruebas estandarizadas que se utilizan en Chile para la identificación de estudiantes con NEE se basan en una episteme occidental eurocéntrica, ya que han sido diseñadas para la población estadounidense y española que son adaptadas a la población chilena no indígena. Por ejemplo, la prueba psicopedagógica evalúa 2.0 (García y González, 2013), la prueba psicopedagógica Evamat (García, González y García, 2009) y la prueba psicopedagógica Evalec (García, González y García, 2013) han sido diseñadas originalmente para la población española. Asimismo, el test exploratorio de gramática española [STSG] (Pavez, 2005), el test para la comprensión auditiva del lenguaje [TECAL] (Pavez, 2004) y la escala Wechsler de Inteligencia para niños [WISC-III] (Ramírez y Rosas, 2007) son instrumentos diseñados para la población estadounidense.

En consecuencia, los instrumentos de evaluación que se utilizan con estudiantes mapuches tienen como base una episteme occidental eurocéntrica, a pesar de la presencia de niños indígenas en las escuelas chilenas. El diagnóstico se genera desde un marco social y cultural que no les pertenece a dichos estudiantes. Se debe considerar que, si bien los instrumentos mencionados en el párrafo precedente están adaptados, la estandarización y los constructos considerados para realizar las mediciones no contemplan la racionalidad propia de la

sociedad mapuche. Desde esta perspectiva, se estima que cuando una cultura no es representada en el proceso de construcción y estandarización, el instrumento se vuelve inadecuado, ya que estará sesgado por el conocimiento y la cosmovisión eurocéntrica (Stoffer, 2017).

Adicionalmente, la desproporcionalidad de estudiantes mapuches en los PIE se puede explicar por el racismo y prejuicio étnico que está presente en la sociedad chilena. En este contexto, históricamente en Chile, se ha negado, ocultado, discriminado y perjudicado a los mapuches. La sociedad mapuche ha sido considerada como una cultura inferior respecto de la sociedad dominante. Ello se puede evidenciar en el libro *Psicología del araucano*, escrito por Guevara en 1908. Al analizar el contenido del texto, se puede constatar que al sujeto mapuche se le atribuyen deficiencias en las funciones intelectuales solo por el hecho de pertenecer a un pueblo indígena. Al respecto Guevara (1908) señala que “constituye una ley conocida que los rasgos psíquicos de las razas inferiores i semi civilizadas, difieren por completo de los que caracterizan a las superiores (...). De ahí la deficiencia de las funciones intelectuales de los pueblos indijenas” (p. 365).

Las deficiencias intelectuales que refiere Guevara (1908) a los mapuches se manifiestan en las características cognitivas que le atribuye, señalando que:

En general, la curiosidad en el araucano se manifiesta mucho menos prolongada que la del hombre civilizado, incapacidad para formar ideas jenerales, limitada aptitud para asociar ideas, la memoria (...) también se manifiesta débil en el indijena, sus percepciones tienen siempre un carácter concreto, sus ideas abstractas no sobresalen de un grado primario. (pp. 366-368)

En la cita anterior, se pone de manifiesto el prejuicio y el racismo hacia los mapuches, que se siguen transmitiendo en la actualidad en el sistema escolar. Así, lo revelan investigaciones educativas sobre discriminación y prejuicio étnico que señalan la existencia de un sistema de creencias prejuiciadas y estereotipadas en los profesores sobre los estudiantes mapuches en la región de la Araucanía (Becerra, Tapia, Barría y Orrego, 2009; Becerra, 2011a; Becerra, 2011b; Becerra, 2012; Becerra, Merino y Mellor, 2015).

Entre los resultados de los estudios, los profesores manifiestan creencias negativas respecto de los recursos cognitivos-intelectuales de los estudiantes mapuches, donde revelan que sus habilidades cognitivas son deficitarias señalando que los estudiantes mapuches presentan limitación intelectual, rasgos de pensamiento concreto y aprendizaje lento (Becerra, Tapia, Barría y Orrego, 2009; Becerra, 2011a; Becerra, 2011b; Becerra, 2012; Becerra, Merino y Mellor, 2015).

En este contexto, en nuestro país la desproporcionalidad en la educación especial en contexto mapuche se podría explicar desde el carácter monocultural de la evaluación diagnóstica y el racismo hacia la sociedad mapuche.

---

## 4. Conclusiones

Las investigaciones revisadas se han centrado mayormente en las características sociodemográficas para determinar la desproporcionalidad, donde el mayor número de trabajos estudian la sobrerrepresentación de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial, predominando información cuantitativa sobre las distribuciones de matrícula en relación a la raza y discapacidades. En general las investigaciones empíricas publicadas presentan características diversas, estudios que incluyen distintas categorías raciales, otras investigaciones que consideran una categoría racial específica, investigaciones que tenían un enfoque nacional, mientras otras lo hacían a un nivel local. Lo mismo ocurre con las categorías de discapacidad, investigaciones que analizan distribuciones por discapacidad, mientras otros trabajos analizan la categoría genérica de NEE, como es el caso de República Checa. En general las investigaciones se centran en analizar la desproporcionalidad de la educación especial en la educación regular, con excepción de los estudios de Suecia y Alemania que se centran en escuelas especiales.

Es importante destacar que este trabajo da un marco orientador general para la realización de futuras investigaciones en el área, ya que sistematiza planteamientos teóricos y técnicas

de análisis necesarias para generar investigación en esta línea. El desafío es generar investigación empírica que revele, por una parte, información estadística respecto de la situación de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial en Chile, y por otra, analizar las prácticas de evaluación diagnóstica de NEE en contextos de diversidad social y cultural y la incidencia del racismo y la discriminación en la desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios, especialmente con estudiantes mapuches. Ello, con el propósito de contar con información científica que permita un análisis y revisión de las políticas y prácticas educativas de educación especial que actualmente rigen en los establecimientos educativos situados en contextos de diversidad social y cultural.

---

## Referencias bibliográficas

- ARTILES, A., Harry, B., Reschly, D. & Chinn, P. (2002). Over-identification of students of color in special education: A critical overview. *Multicultural Perspectives*, 4(1), 3-10.
- BERHANU, G. (2008). Ethnic minority pupils in swedish schools: some trends in over-representation of minority pupils in special educational programmes. *International Journal of Special Education*, 23(3), 17-29.
- BECERRA, S., Tapia, C., Barría, C. & Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 165-179.
- BECERRA, S. (2011a). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico hacia estudiantes mapuche en Chile. *Revista de Educación, Nº extraordinario*, 163-181.
- BECERRA, S. (2011b). *Prejuicio étnico en las prácticas sociopedagógicas de los docentes en contexto mapuche*. En C. Tapia (ed.), *Experiencias e investigaciones educativas en la región de La Araucanía* (pp. 145-156). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- BECERRA, S. (2012). Educación en contexto de pobreza: Visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, 16(53), 137-146.
- 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.
- 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. doi: 10.1080/13613324.2016.1191698
- COUTINHO, M. & Oswald, D. (2000). Disproportionate representation in special education: A synthesis and recommendations. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 135-156.
- COUTINHO, M. & Oswald, D. (2004). *Disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education: Measuring the problem*. Denver: National Center for Culturally Responsive Education Systems.
- DONOVAN, S. & Cross, C. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington: National Academy Press.
- DYSON, A. & Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, 42(1), 36-46.
- DUNN, L. (1968). Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 23, 5-21.
- 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 transitorias (NEET)*. Chile: Centro de Innovación en Educación.
- FERNÁNDEZ-CANO, A. & Bueno, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista Española de Documentación Científica*, 21(3), 269-285.
- FERNÁNDEZ-CANO, A. & Expósito, J. (2002). La productividad de la investigación sobre

- evaluación de programas educativos españoles (1975-2000). *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), 113-129.
- GABEL, S., Curcic, S., Powell, J., Khader, K. & Albee, L. (2009). Migration and Ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study. *Disability & Society*, 24(5), 625-639.
- GARCÍA, J., González D. & García, B. (2009). Prueba para la evaluación de la competencia matemática. Madrid: Ediciones EOS.
- GARCÍA, J., González D. & García, B. (2013). Batería para la evaluación de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones EOS.
- GARCÍA, J. & González, D. (2013). Batería psicopedagógica evalúa. Madrid: Ediciones EOS.
- GUEVARA, T. (1908). *Psicología del pueblo araucano*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- GRAHAM, L. (2012) Disproportionate over-representation of Indigenous students in New South Wales government special Schools. *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 163-176. doi: 10.1080/0305764X.2012.676625
- GUTIÉRREZ-SALDIVIA, X. (2014). *Evaluación de la investigación sobre la educación especial en España mediante el análisis cuantitativo de sus tesis doctorales 1978-2013* (tesis maestría). Universidad de Granada, España.
- GUZMÁN, N. & Fernandez, M. (2014). Rates of representation of culturally and linguistically diverse students in South Texas. *Journal of Case Studies in Education*, 6, 1-17.
- HELLER, K., Holtzman, W. & Messick, S. (1982). *Placing children in special education: a strategy for equity*. Washington: National Academy Press.
- KEARNS, T., Ford, L. & Linney, J. (2005). African American Student Representation in Special Education Programs. *The Journal of Negro Education*, 74(4), 297-310.
- KINCAID, A. & Sullivan, A. (2017). Parsing the Relations of Race and Socioeconomic Status in Special Education Disproportionality. *Remedial and Special Education*, 28(3), 159-170.
- LOSEN, D. & Orfield, G. (2002). *Racial inequity in special education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- MID-ATLANTIC EQUITY CENTER. (2009). *The over-representation and under-representation of minority students in special education and gifted and talented programs*. Virginia: autores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos*. Santiago: Gobierno de Chile.
- \_\_\_\_\_. (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*. Santiago: Gobierno de Chile.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago: Gobierno de Chile.
- \_\_\_\_\_. (2016). Tabulación base de datos matrícula oficial año 2016. Santiago: Gobierno de Chile.
- \_\_\_\_\_. (2017). Datos abiertos MINEDUC. Consultada 11 de Enero de 2018, en <http://datosabiertos.mineduc.cl/>
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. (2013). Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. Santiago: Gobierno de Chile.
- OGBU, J. (1995). Cultural problems in minority education: their interpretations and consequences-part one: theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), 189-205
- OTTMANN J. & Jeary, J. (2016). Assessment practices and aboriginal students. In S. Scott, D. Scott y C. Webber (eds), *Leadership of Assessment, Inclusion, and Learning, The Enabling Power of Assessment* (327-363). Canada: Springer.
- OSWALD, D. & Coutinho, M. (2006). ¿Qué es la representación desproporcionada? *The Special Edge* [En línea], 20(1). Recuperado de:

OECD. (2007). *Groups at risk: the special case of migrants and minorities*. Em No More Failures: ten steps to equity in education (pp. 139-155). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

PAVEZ, M. (2004). Test para la comprensión auditiva del lenguaje. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.

\_\_\_\_\_. (2005). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

PLEVITZ, L. (2006). Special schooling for indigenous students: a new form of racial Discrimination? *The Australian Journal of Indigenous Education*, 35, 44-53.

RAMÍREZ, V. & Rosas, R. (2007). *Test de inteligencia para niños de Wechsler*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

RUIZ, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

STOFFER, J. (2017). The importance of culturally safe assessment tools for inuit students. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 46(1), 64-70.

SKIBA, R., Poloni-Staudinger, L., Simmons, A. & Feggins-Azziz, R. (2005). Unproven Links: Can Poverty Explain Ethnic Disproportionality in Special. *The Journal of Special Education*, 39(2), 130-144.

SKIBA, R., Simmons, A., Ritter, S., Kohler, K., Henderon, M. & Wu, T. (2006). The context of minority disproportionality: practitioner perspectives on special education referral. *Teachers College Record*, 108(7), 1424-1459.

STRAUSS, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

STRAND, S. & Lindsay, G. (2009). Ethnic disproportionality in special education: Evidence from an English population study. *Journal of Special Education*, 43(3), 174-190.

SULLIVAN, A. & Artiles, A. (2011). Theorizing Racial Inequity in Special Education: Applying Structural Inequity Theory to Disproportionality. *Urban Education*, 46(6), 1526-1552.

VALDIVIA, R. (2006). What Is Disproportionate Representation?. *The Special Edge [En línea]*, 20(1). Recuperado de: <http://www.calstat.org/publications/pdfs/06fallS.pdf>

VALLEJO, M., Ocaña, A., Bueno, A., Torralbo, M. & Fernández-Cano, A. (2005). Producción científica sobre educación multicultural contenida en las bases de datos Social Sciences Citation Index y Arts & Humanities Citation Index (1956-2003). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 206-220.

ZHANG, D. & Katsiyannis, A. (2002). Minority Representation in Special Education A Persistent Challenge. *Remedial and Special Education*, 23(3), 180-187.

---

Este trabajo se enmarca en los estudios de doctorado, financiado por CONICYT BECA DE DOCTORADO NACIONAL 21170975

1. Magíster en intervención psicopedagógica, Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico de contacto: [xgutierrez.saldivia@gmail.com](mailto:xgutierrez.saldivia@gmail.com)

2. Las necesidades educativas especiales permanentes se definen como aquellas barreras para participar y aprender durante toda la escolaridad como consecuencia de una discapacidad (MINEDUC, 2009).

3. Las necesidades educativas especiales transitorias se definen como aquellas barreras para participar y aprender que presentan algunos estudiante en algún momento de su vida escolar a causa de una discapacidad o trastorno (MINEDUC, 2009).

