

# EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL: OPCIONES PARA UNA EVALUACIÓN CULTURALMENTE PERTINENTE<sup>1</sup>

## ASSESSMENT OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONTEXTS OF SOCIAL AND CULTURAL DIVERSITY: ALTERNATIVES FOR A CULTURALLY APPROPRIATE EVALUATION

Ximena GUTIÉRREZ-SALDIVIA<sup>2</sup>

Enrique RIQUELME MELLA<sup>3</sup>

**RESUMEN:** El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la necesidad de una evaluación de necesidades educativas especiales (NEE) pertinente culturalmente en contextos educativos interculturales, como base para repensar los servicios de apoyos de educación especial en escuelas de la región de La Araucanía en Chile. El análisis se desarrolló a través de la revisión de literatura científica y normativa nacional e internacional, empleando un método documental-descriptivo. La recuperación de documentos se realizó desde las bases de datos Web of Science, Scopus, Scielo y Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Inicialmente, se identificaron 108 documentos, utilizando los descriptores educación especial, evaluación, necesidades especiales, diversidad cultural, estudiantes indígenas y diversidad cultural y lingüística; después de aplicar los criterios de selección se revisaron 27 documentos. Los resultados revelan que los principales obstáculos de la evaluación de NEE en sociedades multiculturales son el modelo médico, ya que se sustenta en normas y estándares occidentales-homogéneos; 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. En el caso de estudiantes de origen 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. Se concluye que se requiere una nueva forma de pensar y orientar la evaluación de NEE en contexto indígena, para romper con la estructura y cánones occidentales, como base para evaluaciones pertinentes culturalmente.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Especial. Evaluación. Necesidades educativas especiales. Diversidad cultural. Estudiantes indígenas.

**ABSTRACT:** The aim of this work is to reflect on the need for a culturally relevant assessment of Special Educational Needs in intercultural educational contexts as a basis for rethinking the services supporting Special Education in schools of the La Araucanía region in Chile. The analysis was developed through national and international scientific and normative literature review, using a documentary-descriptive method. The documents were retrieved from the Web of Science, Scopus, Scielo and the European Agency for the Development in Special Needs Education databases. Initially, 108 documents were identified using the following descriptors: special education, assessment, special needs, cultural diversity, indigenous students, and cultural and linguistic diversity; after applying the selection criteria, 27 documents were reviewed. The results reveal that in multicultural societies the main obstacles to the assessment of SEN are the medical model, since it is based on western-homogeneous regulations and standards; the presence of cultural biases in the assessment instruments and in the decision processes regarding which student should be assessed; and the lack of intercultural competences in the professionals who perform assessment. In the case of Mapuche students, there is evidence of epistemic tensions in the assessment that underlie the medical model, associated with the way of conceiving the disease (*kütran*) in the Mapuche and Western world. It is concluded that in order to break down the structure and Western canons, and as a basis for culturally relevant assessments, a new way of thinking and aiming the assessment of SEN in an indigenous context is required.

**KEYWORDS:** Special Education. Assessment. Special Educational Needs. Cultural diversity. Indigenous students.

<sup>1</sup> <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>

<sup>2</sup> Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica por la Universidad de Granada. Estudiante de Doctorado en Educación en Consorcio de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Profesora de planta temporal de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la UCT. Temuco/Chile. E-mail: [xgutierrez.saldivia@gmail.com](mailto:xgutierrez.saldivia@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1258-1562>

<sup>3</sup> Doctor en Desarrollo Psicológico. Aprendizaje y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor asistente de la Facultad de Educación de Universidad Católica de Temuco. Temuco/Chile. E-mail: [eriquelme@uct.cl](mailto:eriquelme@uct.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4307-6649>

## 1 INTRODUCCIÓN

La educación especial ha transitado desde un enfoque de integración centrado en estudiantes considerados especiales o con discapacidad, a uno de inclusión educativa (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2014). Sin embargo, en la actualidad existen políticas educativas que declaran un enfoque inclusivo, pero que a su vez han mantenido la idea que para otorgar apoyos educativos debe existir un diagnóstico de discapacidad o trastorno. Esto ocurre, por ejemplo, en países como Brasil<sup>4</sup> (Kuhnen, 2017; Orrú, 2006), Chile (Peña, 2013), Estados Unidos [EEUU] (Metz, Chambers, & Fletcher, 2013), España (García-Barrera, 2017), entre otros contextos, donde continúan operando normativas que plantean una evaluación con fines diagnósticos.

En el caso de Chile, existen políticas educativas que regulan la atención de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), a través de la implementación de Programas de Integración Escolar (en adelante PIE). Estos programas son parte de la política inclusiva del país, y tienen como finalidad “favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas [...] para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016a, p. 9). Los PIE no son obligatorios para las escuelas, cada establecimiento educativo tiene la opción de solicitar estos programas desde la modalidad de educación especial, existiendo un aporte económico adicional (denominado como subvención especial diferencial) del MINEDUC, por cada estudiante con diagnóstico de NEE.

El diagnóstico de NEE es regulado por el Decreto N° 170, reglamento que rige para todas las escuelas públicas y particulares subvencionadas del país. Esta normativa define los procedimientos, instrumentos y criterios diagnósticos basados en el Sistema de Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) de la Organización Mundial de la Salud, como también regula los profesionales competentes (MINEDUC, 2009). El sistema escolar chileno, entiende las NEE como aquellas barreras que experimentan determinados estudiantes –independiente de su origen cultural– para aprender y participar, en algún momento de su vida escolar o durante toda su escolaridad, a causa de un trastorno o discapacidad (MINEDUC, 2009).

En el contexto de este trabajo, nos propusimos analizar la evaluación de NEE y la pertinencia de su aplicación a estudiantes mapuches. Esto debido a que, en contextos de diversidad social y cultural, los estudiantes de grupos minoritarios están excesivamente representados o sobrerrepresentados (denominado en inglés como *overrepresentation*) en programas de educación especial, existiendo evidencia empírica en países anglosajones y europeos (Cashman, 2017; Donovan & Cross, 2002; Dyson & Gallanaugh, 2008; Gutiérrez-Saldivia, 2018; Losen & Orfield, 2002; Mid Atlantic Equity Center, 2009; Plevitz, 2006). En relación a esto, es importante preguntarnos si en escuelas situadas en contextos educativos interculturales se diagnostican ‘verdaderas discapacidades’, o lo que se diagnostican como NEE son las variaciones sociales y culturales presentes en estudiantes de grupos minoritarios.

<sup>4</sup> Es importante precisar que en Brasil el Ministerio de Educación reconoce que el diagnóstico desde una perspectiva clínica no se alinea al enfoque inclusivo; y en la actualidad no se exige un informe médico para la planificación de apoyos psicoeducativos de estudiantes con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades; cada establecimiento educativo determina si lo considera necesario (Brasil, 2014).

Cabe destacar que existen estudios que analizan las limitaciones del modelo médico en educación (Baltar, 2003; Echeita, 2006; Mehan, 2014). Sin embargo, son escasos los estudios en Latinoamérica que analizan la evaluación de NEE con fines diagnósticos en contextos de diversidad social y cultural, y más específicamente en contextos indígenas (para excepciones ver Gutiérrez-Saldivia, 2018; Gutiérrez-Saldivia, Quintriqueo, & Valdebenito, 2019; Riquelme, Lavoie, Quilaqueo, & Quintriqueo, 2017). En Chile la evaluación de NEE constituye un doble desafío, ya que en las escuelas conviven estudiantes indígenas, estudiantes migrantes y estudiantes no indígenas. Según el último Censo, de un total de 17.574.003 habitantes en Chile, el 13% (2.185.792) se identifican como pertenecientes a pueblos indígenas, y de estos el 79,8% (1.745.147) son mapuches, siendo el pueblo originario más representativo del país (Instituto de Estadística Nacional [INE], 2018). La mayor representación de población mapuche se concentra en la región Metropolitana (34,2%) y región de La Araucanía (18%). En el ámbito educativo, la estadística más reciente señala que existe una matrícula correspondiente a 3.266.665 de estudiantes no indígenas; 223.087 estudiantes que pertenecen a pueblos originarios, de los cuales 190.036 son mapuches; y otros 61.085 son migrantes (MINEDUC, 2016b). En el caso de los PIE existe un aumento de estudiantes con NEE en escuelas primarias. A nivel nacional, el 2013 eran 171.712 los estudiantes en PIE (Fundación Chile, 2013), mientras que el 2004 eran 20.746 los estudiantes (MINEDUC, 2004).

En concordancia con lo planteado anteriormente, es que el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la necesidad de una evaluación de NEE pertinente culturalmente en contextos educativos interculturales, como base para repensar los servicios de apoyos educativos en escuelas situadas en la región de La Araucanía en Chile.

## 2 MÉTODO

Este trabajo corresponde a una revisión de artículos científicos y documentos normativos a nivel nacional e internacional. Para esto se empleó un método descriptivo-documental. La recuperación de estas fuentes de información se realizó desde bases de datos Web of Science, Scopus, Scielo y *European Agency*. La secuencia de búsqueda incluyó las siguientes palabras clave: *special education, assessment, special needs, indigenous students* y *culturally and linguistically diverse*. El corpus de documentos seleccionados se basó en el criterio de inclusión: selección de libros, capítulos de libros, artículos científicos e informes de investigación y documentos normativos, que trataran sobre el tópico evaluación de NEE en estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. En un primer momento la búsqueda arrojó 108 documentos, luego de su revisión se seleccionaron 27 de ellos, correspondientes a 16 artículos científicos, 4 libros, 2 capítulos de libros, 2 documentos normativos y 3 informes de investigación.

La información de cada documento fue almacenada en una hoja MS Excel con las variables título, año, autores, revista, palabras clave, resumen, país, región o ciudad. El instrumento utilizado ha sido validado por diferentes estudios cuantitativos (Gutiérrez-Saldivia, 2014). Para el análisis se utilizó la técnica de análisis de contenido (Ruiz, 2012), con el fin de identificar temas centrales y subtemas. El procedimiento de análisis contempló como primer paso el levantamiento de códigos mediante la lectura de los documentos seleccionados. Luego de finalizar la codificación, se agruparon los códigos según su relación y dependencia, estable-

ciendo categorías mayores. El procedimiento descrito arrojó 52 códigos, que fueron reducidos a tres categorías. La categoría denominada evaluación de NEE en contextos de diversidad social y cultural, expone el análisis realizado sobre la experiencia internacional a partir de los resultados de las investigaciones recuperadas. El segundo aspecto analizado se vincula con la realidad chilena, emergiendo la categoría evaluación de NEE en contexto mapuche, que analiza las limitaciones de la normativa actual sobre evaluación de NEE y el concepto 'enfermedad' desde la episteme mapuche y occidental. La tercera categoría denominada evaluación con pertinencia cultural, presenta enfoques alternativos de evaluación en el ámbito educativo para avanzar hacia una evaluación pertinente en contextos educativos interculturales.

### 3 CONTEXTO Y EXPERIENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA EVALUACIÓN DE NEE EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

En algunos países hay políticas educativas asociadas a la evaluación de NEE que han incorporado la necesidad de reconocer la diversidad cultural en la evaluación. Sin embargo, este reconocimiento se ha limitado a las modificaciones en el lenguaje (Philpott, 2007), ya que han mantenido la idea que, para otorgar apoyos educativos, debe existir un diagnóstico de discapacidad. Por ejemplo, la Ley de ayuda para personas con discapacidad educativa (*Individuals with Disabilities Education Act* [IDEA]) de EEUU exige evaluaciones no discriminatorias para estudiantes cultural y lingüísticamente diversos (Coutinho & Oswald, 2000). Sin embargo, esta ley exige que los niños que requieren servicios de apoyos de educación especial, deben ser diagnosticados con una de las trece categorías de discapacidad definidas en la normativa (Metz, Chambers, & Fletcher, 2013).

Al respecto, se han desarrollado investigaciones que develan que la evaluación de NEE basadas en un modelo médico han sido poco justas para estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Los principales obstáculos que se identifican son los sesgos que emergen en los procesos evaluativos y la carencia de competencias culturales de los profesionales (Talavera & Guzmán, 2018). Por ejemplo, algunos autores han identificado sesgo cultural en los procesos de remisión a evaluación<sup>5</sup>. En este contexto, la evidencia empírica devela que los juicios que emplean los profesores para determinar a qué estudiantes derivar se ven influenciados por la subjetividad de los criterios que utilizan, los significados que le atribuyen a las diferencias culturales y lingüísticas y las expectativas que presentan de sus estudiantes (Ball, 2007; Mushquash & Bova, 2007; Ottmann & Jeary, 2016; Pizzo & Chilvers, 2016). El estudio de Harry, Klingner, Sturges, y Moore (2002) demuestra que las explicaciones informales de los profesores sobre las causas de las dificultades de los estudiantes de grupos minoritarios influyen en los resultados de las evaluaciones y en las decisiones respecto al ingreso de los estudiantes a programas de apoyo de educación especial.

Otro aspecto que se ha discutido ampliamente son los instrumentos de evaluación. En este contexto, diversas investigaciones realizadas, principalmente en EEUU y Canadá, han demostrado la presencia de sesgos culturales en la construcción y validación de instrumentos de evaluación (Ball, 2007; Barrueco, López, Ong, & Lozano, 2012; Espinosa & López, 2007;

<sup>5</sup> La expresión "remisión a evaluación" hace referencia al proceso en que se determinan los estudiantes que serán enviados a la evaluación.

Mushquash & Bova, 2007; Pizzo & Chilvers, 2016; Stoffer, 2017). Cabe destacar que la mayor crítica que se les realiza a los instrumentos es que, al ser estandarizados, utilizan como referencia el marco social y cultural occidental, lo que no permite determinar con precisión las habilidades y conocimientos desarrollados por los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003).

Por ejemplo, el estudio de Stairs y Bernhard (2002) critica las pruebas de inteligencia estandarizadas y de rendimiento, señalando que son un artefacto de la cultura occidental que transmite la mentalidad colonial, mediante el establecimiento de normas estadísticas de comportamiento. Los autores señalan que se ha demostrado en EEUU que las pruebas de inteligencia *Kauffman ABC* y *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* dan resultados confusos para niños y niñas de grupos minoritarios, lo que conduce a diagnósticos erróneos. Desde la perspectiva de Suzuki y Ponterotto (2008) las pruebas que no reflejan la episteme de los estudiantes evaluados afectan la validez de los resultados, aportando información insuficiente para explicar el rendimiento de estos estudiantes. Por lo tanto, los instrumentos de evaluación, cuando no consideran los saberes y experiencias culturales de los estudiantes, constituyen una desventaja para ellos (Harry & Anderson, 1994).

Asimismo y Helms (1992) señala que las pruebas de inteligencia incorporan valores implícitos que se derivan de una perspectiva eurocéntrica, donde se aceptan los valores europeos como norma. En esta misma línea, Lalueza y Crespo (1996) argumentan que estas pruebas se basan en una imagen estereotipada del niño blanco, de cultura europea, de clase media, de sector urbano, escolarizado y sano, que opera implícitamente como patrón en las teorías evolucionistas y universalistas del desarrollo infantil y aprendizaje. Esto ha contribuido a que se cuestione la adecuación de los instrumentos que se utilizan con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Desde esa perspectiva, Stoffer (2017) manifiesta que cuando una cultura no es representada en el proceso de construcción y estandarización de una prueba, el instrumento se vuelve inadecuado, ya que estará sesgado por el conocimiento y la cosmovisión eurocéntrica.

Las investigaciones también han develado, como un obstáculo en la evaluación de NEE, la carencia de competencias culturales-interculturales de los profesionales que aplican las evaluaciones. Por ejemplo, la investigación de Ball (2007), realizada en Canadá con fonoaudiólogos, señala que estos profesionales reconocen barreras en sus prácticas con niños indígenas. En general, identificaron cinco limitaciones principales en sus prácticas: sesgo cultural, orientación al déficit, enfoque individual de los apoyos, falta de instrumentos de evaluación con normas representativas de los niños indígenas, y falta de un currículo con pertinencia cultural. Además, manifestaron que se sentían desprovistos de conocimientos para desempeñarse en esos contextos.

Otro estudio que develó desafíos en la evaluación de NEE es el realizado por Gritzmacher y Gritzmacher (1995), que evaluó el nivel de satisfacción de directores indígenas y no indígenas de escuelas rurales en EEUU, y profesores de educación especial, sobre las prácticas evaluativas en estudiantes indígenas. Los resultados señalan que los directores indígenas presentan un mayor grado de insatisfacción con el proceso de remisión a evaluación, mientras que a los tres grupos les preocupa la falta de sensibilidad cultural de los instrumentos de evaluación. Además, se identifican necesidades de formación continua para los profesionales acerca

de la construcción y aplicación de instrumentos informales; además de formarlos sobre conocimientos y saberes culturales específicos de la cultura de los estudiantes.

En esta misma línea, O'Bryon y Rogers (2010) estudian las prácticas de evaluación de psicólogos educativos bilingües, detectando la necesidad de formar a los profesionales en instrumentos de evaluación, ya que sólo el 80% de ellos consideró para su selección las propiedades psicométricas de las pruebas, y sólo el 67% revisó investigaciones relevantes sobre la pertinencia de los instrumentos. Además, señalan la necesidad de capacitar a los profesionales monolingües y bilingües en el uso de interpretes, ya que esta estrategia trae consigo algunos problemas que se deben prevenir.

En suma, las investigaciones dan cuenta que los sesgos en la evaluación de NEE con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos pueden: a) conducir a errores en los diagnósticos (Obiakor & Wilder, 2003); b) crear falsas expectativas en los agentes educativos respecto a la inteligencia y el potencial académico de los estudiantes y acceso limitado al currículum escolar (Grice, 2014); y, c); afectar la autoestima de los estudiantes, lo que influye en sus posibilidades de éxito escolar y oportunidades que se les pueden ofrecer (Sattler, 2010).

#### 4 EVALUACIÓN DE NEE EN CONTEXTO MAPUCHE

En Chile, desde 1975 a la actualidad existen normativas asociadas a la evaluación de NEE en la educación especial. Actualmente rige el decreto N° 170, que fija normas para determinar a los estudiantes con NEE<sup>6</sup> en todo el país. Esta normativa se sustenta en un enfoque médico, ya que se centra en el diagnóstico de discapacidades y trastornos (Peña, 2013), reforzando culturalmente el modelo médico en las escuelas, naturalizando el uso y tipificación de etiquetas de NEE, aumentando los diagnósticos y sobre-diagnósticos (López et al., 2014).

Así, en el contexto escolar chileno existe una estrecha relación entre los conceptos de NEE y diagnóstico (Peña, 2013), lo que es contradictorio con el concepto de NEE propuesto en el informe de Warnock (1978), ya que originalmente se centró en los apoyos que requiere el estudiante y no en el déficit o la discapacidad. El término NEE no presenta una entidad diagnóstica (Luque, 2009), sin embargo, el corazón del decreto 170 es el diagnóstico, etiquetando a los estudiantes con diferentes discapacidades y trastornos.

En Chile la evaluación que se les realiza a estudiantes indígenas y no indígenas contempla una valoración psicoeducativa y del ámbito de la salud (MINEDUC, 2009). La evaluación psicoeducativa corresponde a una evaluación pedagógica y especializada no médica. La primera, es realizada por profesores de aula común y se centra en los contenidos del currículum escolar. La segunda, la realizan fonoaudiólogos, psicólogos, educadoras diferenciales o psicopedagogos. Con respecto a la valoración del ámbito de la salud, esta corresponde al proceso de evaluación realizado por un médico, quién estima el estado general de salud del estudiante y la presencia de déficit o trastorno.

<sup>6</sup> El decreto 170 considera diez categorías diagnósticas de NEE: 1) Trastornos específicos del lenguaje; 2) Dificultades específicas del Aprendizaje; 3) Déficit atencional con o sin hiperactividad; 4) Funcionamiento intelectual limítrofe; 5) Discapacidad intelectual; 6) Discapacidad auditiva; 7) Discapacidad visual; 8) Autismo; 9) Disfasia; 10) Multidéficit o discapacidades múltiples y sordo-ceguera. (MINEDUC, 2009).

Este tipo de evaluación tiene como base la racionalidad occidental, ya que se debe indagar en “la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de estas” (MINEDUC, 2009, p. 1). Esta idea se sustenta en una perspectiva del desarrollo infantil fundamentada desde la psicología evolutiva, asumiendo una posición universalista del desarrollo humano, donde se concibe que todas las personas pasan por los mismos estadios del desarrollo y de la misma manera (Lalueza & Crespo, 1996). En este contexto, la educación y la psicología evolutiva asumen un enfoque monocultural del desarrollo infantil, derivado del estudio de las trayectorias evolutivas de niños y niñas de familias europeas y norteamericanas de clase media (Alonqueo, 2015). De este modo, la escuela privilegia visiones sobre evaluación provenientes de contextos europeos y norteamericanos por sobre las visiones de los pueblos indígenas.

Pensar la evaluación de NEE desde el diagnóstico médico, pruebas estandarizadas y concepciones del desarrollo infantil occidentales revela que existe una visión homogeneizadora de los estudiantes en contextos interculturales, como es el caso de la región de La Araucanía. Cabe destacar que esta región se caracteriza por ser un espacio culturalmente diverso, con alta densidad étnica y permanentes conflictos entre el Estado chileno y las comunidades mapuches (Mansilla, Llançavil, Mieres, & Montañares, 2016). En el ámbito educativo señalar que la población mapuche asiste a escuelas que son reguladas por políticas educativas del Estado y un currículum escolar que responden a corrientes occidentales-europeas. En este contexto, la población mapuche se ha visto enfrentada a la discriminación y dominación sociocultural, producto del colonialismo (Quintriqueo et al., 2014). Esto ha generado pérdida del uso público de su lengua vernácula (*mapuzungun*), como también la búsqueda de las familias mapuches por un mejor desarrollo social para sus hijos a través de su incorporación en el sistema escolar (Riquelme et al., 2017).

En el ámbito educativo existe un choque o distanciamiento entre la lógica occidental de formación y el conocimiento ancestral (Quintriqueo, 2010). Esto principalmente por que las comunidades mapuches y sus familias tienen entre sus propósitos formar niños para relacionarse en armonía con el medio social, cultural, natural y espiritual (Quintriqueo & Torres, 2013). Mientras que la educación especial, en tanto modalidad del sistema escolar, transmite saberes eurocéntrico-occidentales desde una racionalidad de producción y progreso, que habitualmente es contradictorio, con lo que es deseable para las familias y comunidades (Riquelme et al., 2017).

Un problema complejo es diagnosticar a estudiantes de origen mapuche en la región de La Araucanía, ya que la evaluación basada en un enfoque médico asume una concepción de la diferencia desde nociones de normalidad/anormalidad, provocando problemas cuando hay grupos sociales que tienen diferentes normas, o diferentes formas de entender la enfermedad y la discapacidad (Nelson, 2012). Esto por que los evaluadores asumen exclusivamente normas culturales homogéneas en lugar de normas heterogéneas e indígenas (Klingner et al., 2005).

Sostenemos que en La Araucanía se diagnostican a los estudiantes mapuches desde un marco social y cultural que no los representa. Esto se evidencia en el proceso evaluativo al comparar los resultados obtenidos por los estudiantes mapuches en pruebas estandarizadas con parámetros del desarrollo y aprendizaje de estudiantes chilenos no mapuches. Las pruebas estandarizadas que se utilizan para la evaluación de NEE en Chile fueron diseñadas en España y Estados Unidos, considerando por tanto constructos occidentales y parámetros del desar-

rollo de niños y niñas de origen europeos y americanos (Gutiérrez-Saldivia, Quintriqueo, & Valdebenito, 2019).

En este contexto, señalar que las categorías evaluación y NEE son exclusivamente occidentales, lo que complejiza aún más el diagnóstico en estudiantes mapuches. Lo peligroso de este tipo de evaluación es que, al pretender diagnosticar, se aplica una evaluación estandarizada-médica-psicologista, donde se comparan los desempeños entre niños y niñas de diferentes culturas en base a un único referente –el occidental–, omitiéndose las variaciones culturales en las dimensiones de inteligencia, aprendizaje, emoción entre otras, presente en otros grupos. Otro aspecto relevante de analizar en la evaluación de NEE es la valoración del ámbito de la salud, que es exigida para todos los estudiantes, indígenas y no indígenas. Esto complejiza aún más el diagnóstico en contexto mapuche, ya que la misma categoría “enfermedad” tiene significados y comprensiones diferentes desde el mundo mapuche y occidental. Por ejemplo, desde la cosmovisión mapuche el *kütran* (enfermedad) se relaciona con la ruptura del equilibrio del *che* (persona), ya que a la persona le afecta todo lo que ocurre en la naturaleza (Marileo, 2002); puesto que en el mundo mapuche existe una horizontalidad entre la naturaleza y la espiritualidad, donde debe existir un equilibrio entre el *che*, los entornos físicos y espirituales (Del Pino, Pino, & Manosalva, 2018). Además, existe un conocimiento de medicina ancestral, que esta conformado por un conjunto de saberes y prácticas que son propias (Díaz, Pérez, & González, 2004). En esa perspectiva, en el *kimün* (conocimiento) mapuche existen distintas fuentes generadoras de desequilibrio y enfermedad. El estudio de Díaz, Pérez y González (2004) develó tres fuentes: 1) *Weda newen*, se refiere a fuerzas o energías negativas manejadas por personas dañinas denominadas *daufe* y *kalku*, que emplean distintos procedimientos para enfermar a las personas; 2) *Weda püllü*, se definen como espíritus negativos de la naturaleza, tales como *cherufe*, *iwaifilu*, *wallefen* y *piwchen*; 3) *weda kürüf*, se define como viento maligno, que esta asociado a encuentros con espíritus negativos que afectan a la persona cuando ya está en estado de desequilibrio.

Desde la episteme mapuche la enfermedad se comprende como una interrelación entre el cuerpo (dimensión física-biológica), la mente, el espíritu, la naturaleza y lo social; mientras que desde la perspectiva occidental se caracteriza por ser unidimensional y fragmentaria, ya que es entendida sólo como el ámbito físico (Del Pino, Pino, & Manosalva, 2018). Desde esa perspectiva, el propósito del sistema curativo mapuche esta centrado en restablecer el equilibrio y armonía (Marileo, 2002) entre el cuerpo, los pensamientos, las emociones, la espiritualidad y naturaleza (Díaz, Pérez, & González, 2004). Desde la racionalidad occidental se busca una explicación causal de la enfermedad (Díaz, Pérez, & González, 2004), existiendo una fragmentación del conocimiento por especialidades médicas según áreas específicas del cuerpo. En la evaluación de NEE subyace la racionalidad occidental, pues cada profesional diagnostica un tipo de discapacidad o trastorno según su formación profesional o especialidad, debiendo identificar las causas de las NEE, que están asociadas a discapacidades o trastornos. En este orden de ideas, la evaluación de NEE basada en el modelo médico y desde una perspectiva occidental, considera al niño como una unidad individual-unidimensional, desvinculada de su contexto familiar, social y cultural, contrario a los planteamientos desde la cosmovisión mapuche.

En síntesis, la evaluación diagnóstica de NEE en contextos de diversidad cultural se ha transformado en un conjunto de prácticas eurocéntricas impuestas a las familias mapuches y sus hijos, a través del sistema escolar. Este tipo de evaluación refuerza una concepción colonial

de la diferencia, ya que se focaliza en la medicalización y creación de diagnósticos desde una perspectiva de la desviación, establecida por la cultura dominante. Así, la evaluación de NEE basada en el modelo médico podría ser aún más limitante en contextos educativos interculturales. Esto debido a que desde la escuela se podría asumir como válida una forma de conocimiento y comportamiento, y someterlo a evaluación en todos los estudiantes, sin cuestionar si el modelo empleado requiere ser modificado o es sensible a las variaciones culturales.

## 5 AVANZAR HACIA UNA EVALUACIÓN DE NEE CON PERTINENCIA CULTURAL

En el ámbito educativo se reconoce que para avanzar hacia una educación que valore positivamente la diversidad no basta con apelar a la ética y los valores de los agentes educativos (Echeita & Simón, 2007). Distintos autores, como Pozo (2006), señalan que es primordial cambiar las mentes para cambiar la educación. En ese sentido, para transformar las prácticas educativas –en este trabajo, las prácticas de evaluación de NEE– se requiere necesariamente repensar las categorías de educación especial, evaluación y NEE, como también las concepciones implícitas que subyacen a estas prácticas. Esto es relevante considerando que la evaluación de NEE esta arraigada en el modelo médico de clasificación-etiquetación, prevaleciendo una perspectiva del déficit. Por lo tanto, se requiere transitar hacia una concepción de NEE interactiva para avanzar hacia evaluaciones de NEE con pertinencia cultural en contextos educativos de diversidad social y cultural.

En ese orden de ideas, Ainscow (2001) manifiesta que la concepción de NEE interactiva reconoce que las dificultades de aprendizaje que experimentan algunos de los estudiantes son el resultado de las formas o modos en que se organiza la escuela y del tipo de enseñanza que esta imparte. Por tanto, el foco no está en buscar explicaciones centradas en las características de los estudiantes, sino en problematizar la enseñanza que otorga la escuela. Desde esta concepción las dificultades de aprendizaje no podrían entenderse sin analizar o comprender la intervención educativa ofrecida por las instituciones escolares (Ainscow, 2001; Echeita & Simón, 2007). Los autores señalan que desde esa perspectiva todos los estudiantes podrían experimentar dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolaridad, rompiendo con la dicotomía de estudiantes especiales y normales.

Cabe destacar que desde la concepción interactiva la evaluación de NEE no se podría focalizar en el diagnóstico y la etiquetación de los estudiantes. En este contexto, hay estudios que se han focalizado en comunicar y analizar otros enfoques de evaluación como base para evaluaciones de NEE pertinentes culturalmente. Los enfoques de evaluación que se identificaron son el enfoque inclusivo, la teoría sociocultural del aprendizaje de Vigotsky –también denominada como evaluación del desarrollo próximo–, el enfoque intercultural y el paradigma transformador.

El enfoque inclusivo plantea que la evaluación de NEE debe focalizarse en la identificación de las fortalezas y potencialidades de los estudiantes, así como en la detección de las barreras presentes en el contexto (Philpott, 2007). Asimismo, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2007) plantea que la evaluación desde este enfoque tiene como objetivo prevenir la segregación, evitando cualquier tipo de categorización o etiquetado de los estudiantes. Esto es coincidente con los planteamientos de Giné y Piqué (2007), quienes señalan que diagnosticar a los estudiantes que requieren de apoyos especializados es discri-

minarlos, siendo considerado una mala práctica. En esta misma línea, Echeita y Calderón-Almendros (2014) plantean que la evaluación de NEE debiera guiarse por los siguientes principios propuestos por la Agencia Europea:

Servir para “celebrar” la diversidad, identificando y valorando el progreso y rendimiento individual de todo el alumnado; Ayudar a informar y promover el aprendizaje de todo el alumnado en contextos inclusivos, centrándose en mejorar las prácticas de enseñanza y los modelos organizativos que lo favorecen; Contar con la participación de los propios alumnos destinatarios, así como de sus familias; Contribuir a prevenir la segregación, eliminando o minimizando los procesos de etiquetado. (2014, p. 7)

Desde la teoría socio-cultural del aprendizaje de Vygotsky la evaluación de NEE se podría entender desde una concepción optimista del estudiante, donde la evaluación no sólo se focalice en el nivel de desarrollo alcanzado –zona desarrollo real– sino en constatar el desarrollo potencial de los niños (Fernández & Ortega, 2016). Desde este enfoque se asume que el contexto social, cultural e histórico incide directamente en la construcción de conocimiento y en el desarrollo infantil. Vygotsky (1978) manifiesta que en el desarrollo psíquico de las personas las funciones cognitivas aparecen primero en el plano social y posteriormente en el psicológico, por lo tanto, la mirada se amplía hacia el contexto. La evaluación de NEE desde esta teoría se centra en evaluar las potencialidades de los estudiantes considerando sus particularidades (Anatolievna, 2004). Por su parte, Chaves (2001) relevó de la teoría socio-cultural de Vygotsky que en el desarrollo infantil el principio social está por sobre lo natural-biológico, donde las fuentes del desarrollo no estarían en el plano individual, sino en los sistemas de comunicación con los otros, las relaciones sociales y la actividad colectiva.

Desde el enfoque intercultural, Schmelkes (2015) señala que la evaluación no puede partir desde supuestos falsos sobre una población homogénea. La autora refiere que en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) plantea cinco principios para una evaluación con perspectiva intercultural: 1) la evaluación debe reconocer y valorar la diversidad social y cultural del país; 2) la evaluación debe atender a la diversidad, esto implica combatir las inequidades educativas y respetar y atender las particularidades lingüísticas y culturales de los diversos grupos sociales; 3) los resultados de la evaluación deben aportar información para atender mejor la diversidad; 4) la evaluación debe tener como propósito la equidad, por tanto los resultados de las evaluaciones deben incluir recomendaciones o medidas para disminuir las brechas identificadas; y 5) la evaluación debe realizarse con la participación de la sociedad, y especialmente con aquellos que participan de la evaluación (ver por ejemplo Riquelme, Miranda, & Halberstadt, 2019).

Asimismo, se destaca en la literatura el paradigma transformador de la evaluación, propuesto por Mertens (2009) para contextos indígenas. Este paradigma podría aportar a una evaluación de NEE con pertinencia cultural, ya que se basa en dos premisas claves: 1) la responsabilidad ética de los evaluadores; y 2) la inclusión de las comunidades indígenas en la toma de decisiones sobre la evaluación de sus hijos. Este paradigma se fundamenta en los principios epistemológicos propuestos por Guba y Lincoln (1989): axiológico, ontológico, epistemológicos y metodológicos. Desde la perspectiva axiológica, Mertens y Wilson (2012) plantean cuatro principios: el respeto cultural, la justicia social, los derechos humanos y la reducción de las ine-

quidades. El supuesto ontológico se funda en el reconocimiento de la diversidad, donde se asume como principio que el mundo es plural, con posiciones sociales y culturales diversas sobre la realidad social. El supuesto epistemológico reconoce que el conocimiento ha sido construido en un contexto de poder, donde se ha privilegiado un único conocimiento, negando otras epistemes. El supuesto metodológico asume que las decisiones metodológicas deben aspirar a la justicia social. En este contexto, los evaluadores no deben privilegiar una única metodología para la evaluación, debiendo asumir una postura crítica y reflexiva.

Finalmente, cabe destacar que, si bien los enfoques y paradigmas informados no hacen referencia explícita a la evaluación de NEE, es posible considerar sus supuestos y principios para avanzar hacia evaluaciones con pertinencia cultural. Coincidimos que la evaluación de NEE en contextos de diversidad social y cultural debe partir por reconocer y respetar las diferencias culturales y lingüísticas.

## 6 CONSIDERACIONES FINALES

La revisión de la literatura nos permite sostener que se requiere una nueva forma de pensar y orientar la evaluación de NEE en contextos educativos interculturales, para así romper con la estructura y cánones occidentales arraigados en las formas de concebir las cuestiones asociadas a la inteligencia, aprendizaje, diferencias, NEE, evaluación, éxito y fracaso escolar, como base para evaluaciones pertinentes culturalmente. En palabras de Del Pino, Pino y Manosalva (2018) se requiere crear nuevas categorías y contenidos, que permitan nombrar con otras palabras los procesos asociados a la evaluación de NEE, ya que es un constructo exclusivamente occidental.

Creemos que el paradigma transformador de evaluación y la interculturalidad crítica permitirían cuestionar el modelo de evaluación de NEE planteado desde el paradigma eurocéntrico occidental. Estos dos puntos de vistas se contraponen a la racionalidad monocultural de la escuela, lo que permite cuestionar la perspectiva monocultural-universalista que ha predominado en la evaluación de NEE en contextos de diversidad social y cultural. Cabe destacar que pensar la evaluación desde el paradigma transformador y la perspectiva intercultural no solo aplica en el caso de los estudiantes mapuches, es necesario para todos los estudiantes migrantes e indígenas de Latinoamérica.

La contribución de la educación especial es fundamental. La educación especial debe contribuir mediante la investigación histórico-documental y empírica sobre las variaciones culturales en el desarrollo (emocional, inteligencia, comunicación, entre otras dimensiones) y aprendizaje de los niños mapuches, en miras de una revisión de los modelos europeos y occidentales sobre lo que es deseable para un niño en el contexto escolar. Se puede contribuir a este objetivo, a través de la exploración desde las voces de las familias, *kimches* (sabios mapuches) y autoridades de las comunidades sobre los apoyos educativos que reciben sus hijos, sus expectativas y concepciones sobre el desarrollo y aprendizaje. Asimismo, se requiere explorar los problemas asociados al diagnóstico de estudiantes mapuches y sus efectos; como también explorar las concepciones de los profesionales en ejercicio y de los formadores de profesionales en las universidades. Lo anterior, es necesario para develar aquellos estereotipos, supuestos y creencias que subyacen al diagnóstico de trastornos y discapacidades en estudiantes mapuches ya que

mantienen ideales occidentales del desarrollo y aprendizaje, así como la idea de normalización de niños de culturas minoritarias, como ha sido el caso de los mapuches en Chile.

## REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2003). *Necesidades educativas especiales en Europa*. Dinamarca: European Agency. Consultado el 25 de julio de 2019 de <https://bit.ly/2rmsCXW>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2007). *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Dinamarca: European Agency. Consultado el 25 de julio de 2019 de <https://bit.ly/2xp0yGN>
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: NARCEA.
- Alonqueo, P. (2015). Mente y cultura en psicología: de la cultura como variable independiente a los procesos cognitivos culturales. In C. Zuñiga (ed.), *Psicología, sociedad y equidad: aportes y desafíos* (pp. 47-64). Santiago: Colecciones praxis psicológica.
- Anatolievna, S. (2004). El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Mendive*, 2(4), 269-277.
- Ball, J. (2007). *Aboriginal young children's language and literacy development: Research evaluating progress, promising practices, and Needs*. Canadá: University of Victoria.
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2, 7-34.
- Barrueco, S., López, M., Ong, C., & Lozano, P. (2012). *Assessing Spanish-English bilingual preschoolers: A guide to best approaches and measures*. Baltimore: Brookes.
- Brasil. (2014). *Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Nota Técnica nº 04 Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Diretoria de Políticas de Educação Especial, Brasília, DF, 23 ene.
- 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: <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191698>
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59-65.
- Coutinho, M., & Oswald, D. (2000). Disproportionate representation in special education: A synthesis and recommendations. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 135-156.
- Del Pino M., Pino, M., & Manosalva, G. (2018). Salud y sanación: kvme mogen como ámbito del saber educativo mapuce. In D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-37). Talca: Ediciones UCM.
- Díaz, A., Pérez, V., & González, C. (2004). Conceptos de enfermedad y sanación en la cosmovisión mapuche e impacto de la cultural occidental. *Ciencia y Enfermería*, 10(1), 9-16.
- Donovan, S., & Cross, C. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.

- Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, 42(1), 36-46. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022466907313607>
- Echeita, G., & Calderón-Almendros, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas de evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. In R. de Lorenzo, & L. Pérez (eds.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson y Aranzadi.
- Espinosa, L., & López, M. (2007). *Assessment considerations for Young English language learners across different levels of accountability*. For the Pew Task Force on Early Childhood Accountability and First 5 LA. Consultado el 25 de julio de 2019 de <https://bit.ly/2REGA46>
- Fernández, L., & Ortega, F. (2016). *Diagnóstico psicopedagógico de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- 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.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(96), 721-742.
- Giné, N., & Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educación*, 163-164, 7-11.
- Grice, D. (2014). *The Perceptions of Teachers About the Over-Representation of Black Students in Special Education*. Saarbrücken: Scholar's Press.
- Gritzmacher, H., & Gritzmacher, S. (1995). Referral, assessment, and placement practices used in rural school districts with native american students in special education. *Rural Special Education Quarterly*, 14(1), 4-11. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F875687051002900203>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- 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.
- Gutiérrez-Saldivia, X. (2018). Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. *Espacios*, 39(43).
- Gutiérrez-Saldivia, X., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2019). Caracter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche. *Educação e pesquisa*, 45, e200049, 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945200049>
- Harry, B., & Anderson, M. (1994). The disproportionate placement of African American males in special education programs: A critique of the process. *Journal of Negro Education*, 63(4), 602-619. DOI: <http://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2967298>
- Harry, B., Klingner, J., Sturges, K., & Moore, R. (2002). Of rocks and soft places: Using qualitative methods to investigate disproportionality. In D. Losen y G. Orfield (Eds.), *Racial Inequity in Special Education* (pp. 39-70). Cambridge: Harvard Education Press.

- Helms, J. (1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? *American Psychologist*, 47(9), 1083-1101. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2008.tb00079.x>
- Instituto de Estadística Nacional. (2018). *Síntesis de Resultados Censo 2017*. Chile: Autores.
- Klingner, J., Artiles, A., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W., ... Riley, D. (2005). Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. *Education Policy Analysis Archives*, 13(38), 1-43.
- Kuhnen, R. (2017). A concepção de deficiência na política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 329-334. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000300002>
- Laluzza, J., & Crespo, I. (1996). Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 8(3), 51-69.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Losen, D., & Orfield, G. (2002). *Racial inequity in special education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 39(3-4), 201-223.
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., & Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e pesquisa*, 42(1), 213-228.
- Marileo, A. (2002). *Mundo mapuche*. Chile: Meridión Comunicaciones.
- Mehan, H. (2014). The prevalence and use of the psychological-medical discourse in special education. *International Journal of Educational Research*, 63, 59-62.
- Mertens, D., & Wilson, A. (2012). *Program evaluation theory and practice. A comprehensive guide*. New York: The Guilford Press.
- Mertens, D. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York, NY: Guildford Press.
- Metz, K., Chambers, A., & Fletcher, T. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 63-76.
- Mid-Atlantic Equity Center. (2009). *The over-representation and under-representation of minority students in special education and gifted and talented programs*. Estados Unidos: Autores.
- Ministerio de Educación (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2009). *Decreto con toma de razón N° 170 Fija normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma educacional*. Santiago: Gobierno de Chile.

- Ministerio de Educación (2016b). *Datos matrícula oficial Año 2016*. Santiago: Unidad de estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto.
- Mushquash, C., & Bova, D. (2007). Cross-cultural assessment and measurement issues. *Journal on Developmental Disabilities*, 13(1), 53-55.
- Nelson, S. (2012). *Challenging hidden assumptions: colonial norms as determinants of aboriginal mental health*. Prince George, BC: National Collaborating Centre for Aboriginal Health. Consultado el 25 de julio de 2019 de <https://bit.ly/2xkd9uQ>
- Obiakor, F., & Wilder, L. (2003). Disproportionate representation in special education. *Principal Leadership*, 4(2), 17-21.
- O'Bryon, E., & Rogers, M. (2010). Bilingual School Psychologists' Assessment Practices with English Language Learners. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1018-1034. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20521>
- Orrú, S. (2006). Educación especial en Brasil: una visión panorámica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación*, 339, 825-836.
- Ottmann, J., & Jeary, J. (2016). Assessment practices and aboriginal students. In S. Scott, D. Scott, & C. Webber (eds.), *Leadership of assessment, inclusion, and learning*. The enabling power of assessment (pp. 327-363). Canadá: Springer.
- 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(3), 93-103.
- Philpott, D. (2007). *Assessing without labels: inclusive education in the Canadian context*. Canadá: Centre of Excellence adolescents with special needs. Consultado el 25 de julio de 2019 de <http://assembly.nu.ca/library/Edocs/2007/001140-e.pdf>
- Pizzo, L., & 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. DOI: <https://doi.org/10.1353/aad.2016.0011>
- Plevitz, L. (2006). Special schooling for indigenous students: a new form of racial Discrimination?. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 35, 44-53. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1326011100004154>
- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. In J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29- 53). Barcelona: Graó.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., & Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 201-217.
- Quintriqueo, S., & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento Mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 199-216.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3), 523-532.

- Riquelme, E., Lavoie, G., Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). Emotion and exclusion: key ideas from Vygotsky to review our role in a school with a cultural diversity setting. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 169-184.
- Riquelme, E., Miranda, E., & Halbsertadt, A. (2019) Creencias de los adultos sobre la emoción de los niños: una propuesta de exploración en contextos de diversidad cultural. En prensa. *Estudios pedagógicos*.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sattler, J. (2010). *Manual infantil fundamentos cognitivos volumen I*. México: Manual Moderno.
- Schmelkes, S. (2015). Experiencia en México. Hacia una evaluación con enfoque intercultural. *Pensamiento Pedagógico*, 89, 60-64.
- Stairs, A., & Bernhard, J. (2002). Considerations for evaluating good care in Canadian aboriginal early childhood settings. *McGill Journal of Education*, 37(3), 309-330.
- Stoffer, J. (2017). The importance of culturally safe assessment tools for Inuit students. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 46(1), 64-70. DOI: <https://doi.org/10.1017/jie.2016.30>
- Suzuki, L., & Ponterotto, G. (2008). *Handbook of multicultural assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Talavera, I., & Guzmán, R. (2018). La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 11-26.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Warnock, R. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres: Warnock Report.

---

Submetido em 08/07/2019

Reformulado em 26/10/2019

Aceito em 28/10/2019