

Pedagogía inclusiva y evaluación de los aprendizajes, una relación compleja

Pedagogia inclusiva e avaliação da aprendizagem, uma relação complexa

Inclusive pedagogy and learning assessment, a complex relation

Judith Perez Castro¹

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16835>

Resumen: Este artículo trata sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad. Los resultados nos permitieron identificar distintas estrategias, como la participación individual y el trabajo por equipos para la evaluación continua, así como los exámenes y trabajos por escrito para la evaluación sumativa. Concluimos que predomina una perspectiva individualista de la evaluación, que obstaculiza la inclusión de estos alumnos y que tampoco favorece la ponderación adecuada de sus aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes; Pedagogía inclusiva; Discapacidad, Estudiantes universitarios.

Resumo: Este artigo trata da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência. Os resultados permitiram identificar diferentes estratégias, como a participação individual e o trabalho em equipa para avaliação contínua, bem como exames e trabalhos escritos para avaliação sumativa. Concluímos que predomina uma perspectiva individualista de avaliação, o que dificulta a inclusão destes alunos e não favorece a ponderação adequada da sua aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Pedagogia inclusiva; Deficiência; Estudantes universitários.

Abstract: In this paper, we discuss learning assessment of students with disabilities. Based on the results, we identified different strategies, such as individual participation and teamwork, used for continuous assessment, as well as written exams and assignments, used for summative assessment. We conclude that these strategies are based on an individualistic perspective, which hinders the inclusion of these students and does not favor the suitable evaluation of their learning.

Keywords: Learning assessment; Inclusive pedagogy; Disability; University students.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8988688153409564>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>. Contato: pkjudith33@yahoo.com.mx

1 PRESENTACIÓN

En este artículo ahondamos sobre la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la pedagogía inclusiva. Partimos de la idea de que la ampliación del acceso a la educación ha diversificado los perfiles del estudiantado, de manera que es necesario que las instituciones y los actores educativos se comprometan en crear espacios incluyentes, en donde todas y todos tengan condiciones para aprender, participar y ser reconocidos. Particularmente, retomamos los conceptos de transformabilidad y conocimiento artesanal docente, para acercarnos a las experiencias de un grupo de jóvenes universitarios con discapacidad respecto de evaluación.

El trabajo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, exponemos algunos de los elementos de la pedagogía inclusiva, en especial, la idea de que la inclusión es un proceso que se van construyendo a través del “saber”, “hacer” y “creer” de los docentes, así como el reconocimiento que hace de la diversidad como algo consustancial al ser humano.

En segundo lugar, profundizamos en la evaluación inclusiva, sus diferencias con las acciones que tradicionalmente se implementan para las personas con discapacidad y las posibilidades que abre para su inclusión. Este tipo de evaluación tiene un carácter divergente, se fundamenta en el diálogo entre profesores y estudiantes, promueve el trabajo colaborativo, reconoce el peso del contexto y, sobre todo, sitúa a los alumnos como impulsores y destinatarios de ella.

Como tercer punto, describimos las pautas metodológicas en las que se basó nuestra indagación, la cual consistió en un estudio de caso en el que, como ya adelantábamos, los sujetos de investigación fueron estudiantes con discapacidad de nivel universitario. Del crisol de resultados obtenidos, para los fines de este artículo, nos centramos en dos aspectos: 1) las estrategias, en donde distinguimos entre las orientadas a la evaluación continua y las de tipo sumativo y 2) los requisitos y condiciones para la evaluación.

Por último, presentamos las consideraciones finales, en donde subrayamos la preeminencia que se le da a la evaluación como una actividad individual, noción que se ve fortalecida tanto por el tipo de estrategias que utilizan los docentes, como por los requerimientos institucionales. Todo ello se concreta en barreras que no favorecen a la inclusión de las personas con discapacidad y que difícilmente permiten la ponderación adecuada de sus aprendizajes.



2 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1 De la educación inclusiva a la pedagogía inclusiva

La inclusión es un tema presente en las agendas educativas. Si bien ha cobrado más importancia en las últimas décadas, desde de los años 90 del siglo pasado, cada vez más se ha defendido la idea de que la educación debe estar garantizada para todos y todas, independientemente de sus características personales, contexto o situación social (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020). En este proceso, la inclusión ha buscado abarcar a todos aquellos individuos que han quedado fuera de las oportunidades educativas, ya sea porque no tienen acceso a las instituciones, porque las abandonan o son expulsados de ellas, porque no logran los aprendizajes esperados, o porque lo que aprenden no les resulta pertinente para su desarrollo individual y social.

A lo largo de estos años, se han desarrollado diferentes visiones de lo que la inclusión significa para la educación, Ainscow, Booth y Dyson (2006) distinguen cuando menos seis sentidos: 1) inclusión como acción dirigida a los estudiantes con discapacidad y a otros categorizados como “con necesidades educativas especiales”, 2) inclusión como respuesta a la exclusión disciplinaria, 3) inclusión relacionada con todos los grupos vulnerables a ser excluidos, 4) inclusión como el logro de una escuela para todos, 5) inclusión como educación para todos y 6) inclusión como un enfoque de principios para la educación y la sociedad. El resultado de estas diferentes perspectivas es que los sujetos y poblaciones considerados como “objeto” de la inclusión educativa, tanto en el ámbito de las políticas como de los sistemas de razón (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2005) se han diversificado; de ser una noción centrada en las personas con discapacidad actualmente abarca a una serie de colectivos, como los individuos en situación de pobreza, los que estudian y trabajan, los migrantes, los que enfrentan maltrato o violencia física, psicológica y sexual, los que están en situación de calle, los que son víctima de guerras o conflictos armados y, en general, todos aquellos que no van a la escuela o que se ven “privados de la posibilidad de aprender y obtener los conocimientos y las aptitudes a las que tienen derecho” (UNESCO, 1994, p. 15).

Este escenario también ha impulsado el desarrollo de diferentes propuestas, una de las más importantes ha sido el multicitado Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002), cuyo objetivo es el mejoramiento de la organización escolar a partir de la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas. Otro ejemplo es la Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación, desarrollada por la Organización de



las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), a fin de impulsar el cambio a nivel de los sistemas educativos y asegurar el acceso, los procesos y los resultados de aprendizaje, así como ampliar la participación de todos los alumnos en la vida institucional. En América Latina, un esfuerzo importante ha sido el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES) (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016) cuyo objetivo es promover una educación de calidad a través de estrategias de educación inclusiva, implementadas desde la política central de la institución. Su fundamento es el trabajo de Booth y Ainscow, de ahí que sus alcances también estén dirigidos al nivel organizacional.

En el otro extremo, están aquellos planteamientos centrados en el trabajo pedagógico, en donde el ámbito de acción es el aula y su interés la mejora de los aprendizajes a partir del cambio de las prácticas enseñanza. Aquí, es posible encontrar una multiplicidad de modelos basados en diferentes enfoques y con objetivos diversos, algunos buscan la eliminación de las barreras para el aprendizaje, otros responder a las necesidades de los estudiantes, otros más ampliar las condiciones de accesibilidad para todos los educandos y por último están aquellos que se enfocan en el trabajo colaborativo entre docentes, alumnos y otras partes interesadas (LAWRIE et al., 2017). En ese mismo sentido, Stentiford y Koutsouris (2021) han encontrado que, en los últimos años, las propuestas y programas en torno a la dimensión pedagógica de la inclusión se han incrementado para abarcar tanto distintos ángulos de la “diferencia”, ya sea discapacidad, etnicidad, género, pobreza y diversidad en general, como objetos de estudio, a saber, prácticas, actitudes o percepciones docentes.

Para los propósitos de este artículo, nos interesa recuperar los aportes de la pedagogía inclusiva, específicamente del Enfoque Pedagógico Inclusivo en Acción (IPAA por sus siglas en inglés), la cual es una perspectiva que busca responder “a la diversidad a través de estrategias que permitan evitar la marginalización de ciertos estudiantes en la comunidad del aula” (SPRATT; FLORIAN, 2015, p. 90) [Traducción propia]. La pedagogía inclusiva parte de dos nociones: la transformabilidad y el conocimiento artesanal docente. La primera se refiere a que la capacidad de aprendizaje de los educandos no está determinada de manera definitiva, sino que puede cambiarse y ser cambiada a partir de lo que se haga en el presente. Desde este enfoque, la enseñanza y el aprendizaje son interdependientes, especialmente, el aprendizaje se concibe como el resultado de las relaciones que estudiantes y profesores construyen al interior de la comunidad del aula (FLORIAN; LINKLATER, 2010).



Respecto al conocimiento artesanal, Black-Hawkins y Florian (2012) lo definen como aquel que los docentes van desarrollando a través de la reflexión y las decisiones que toman para responder a las situaciones que se les presentan en clases. En él intervienen tanto los saberes y habilidades profesionales, como las ideas y valores que los maestros tienen de la enseñanza, del aprendizaje y de los alumnos. Influyen, además, las experiencias y creencias respecto de procesos sociales más amplios, por ejemplo, lo que los docentes piensan sobre la discapacidad y la inclusión.

Las ideas transformabilidad y conocimiento artesanal sirven de base para definir los tres principios fundamentales del IPAA:

1. La diferencia debe considerarse como un aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje.
2. Los docentes deben creer (estar convencidos) que están capacitados/son capaces de enseñar a todos los estudiantes.
3. Los docentes deben desarrollar formas creativas y nuevas de trabajar con los otros. (FLORIAN, 2012, p. 279) [Traducción propia].

A partir de lo anterior, se desarrollan diferentes estrategias para analizar lo que los maestros hacen en sus clases para incluir a todo el alumnado, independientemente de su condición de vida, por qué lo hacen y cómo lo hacen (FLORIAN; BLACK-HAWKINS, 2011). Esta propuesta fue pensada para la formación de docentes de educación básica, no obstante, creemos que puede extenderse hacia otros niveles educativos porque, más que tratar de construirse como un marco prescriptivo, pretende recuperar las estrategias que éstos despliegan para responder a las necesidades de todas y todos los educandos y afrontar los desafíos que se le presentan. De este modo, para la pedagogía inclusiva, la inclusión se logra a través de lo que los maestros “saben” (sobre los asuntos teóricos, de políticas y legislativos), “hacen” (para transformar este conocimiento en acción) y “creen” (sobre su capacidad para apoyar a todos los estudiantes).” (FLORIAN; SPRATT. 2013, p. 121) [Traducción propia].

Dado que el conocimiento, la acción y las creencias están estrechamente relacionados, se espera que la presencia de dos de ellos en el trabajo docente impulse el desarrollo del tercero (FLORIAN; BLACK-HAWKINS, 2011). Por ejemplo, si un maestro cotidianamente busca diseñar estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de todas y todos los alumnos y, además, está convencido de que todas y todos son parte importante del grupo, es decir, reconoce el lugar que cada uno tiene en esta comunidad, es muy probable que se interese por saber más sobre la inclusión educativa y por formarse para ser un docente inclusivo.

Finalmente, esta propuesta incorpora elementos del aprendizaje sociocultural para acercarse al conocimiento que los maestros van construyendo a lo largo de su práctica,



las acciones que ponen en marcha para que los estudiantes aprendan y la manera en que reflexionan y responden ante los retos que puedan surgir al trabajar con la diversidad (FLORIAN; KERSHNER, 2009), es decir, con alumnos con distintos intereses, perfiles y habilidades, provenientes de diferentes contextos.

2.2 La evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva incluyente

La inclusión es un proceso que busca ampliar las oportunidades educativas de todas y todos, en términos de la presencia, participación y aprendizajes (ECHEITA; AINSCOW, 2011). No obstante, el acceso a los aprendizajes conlleva, además del desarrollo de los contenidos curriculares, el diseño de estrategias para valorar el logro de los educandos, es decir, la evaluación.

Pensar en la evaluación inclusiva puede ser problemático para muchos docentes e incluso para el alumnado, especialmente porque a la evaluación se le han atribuido distintas funciones, desde la calificación y acreditación hasta la realimentación y el mejoramiento de los aprendizajes. Además, como advierten Tai et al. (2023), ésta tiende a ser asociada con una serie de tareas que se espera realicen los estudiantes de manera individual, en tiempos y espacios controlados, como responder un examen o elaborar un escrito. Las condiciones en las que comúnmente se lleva a cabo, así como las consecuencias que puede tener en la trayectoria del alumnado, hacen que la evaluación se convierta en una actividad de alto riesgo, una fuente de ansiedad y preocupación para ellos.

En respuesta, se propone una evaluación inclusiva entendida como “el diseño y uso de métodos y prácticas de valuación justos y eficaces que permitan a todos los estudiantes demostrar todo su potencial, lo que saben, comprenden y pueden hacer” (HOCKINGS, 2010 citado por TAI; AJJAWI; UMAROVA, 2021:2) [Traducción propia]. Desde esta perspectiva, el progreso, el logro educativo y los estándares académicos son conceptos que usualmente se articulan en los marcos institucionales, pero que no son equivalentes. Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) lo plantean de la siguiente manera, el logro es el rendimiento que tienen los educandos en un determinado tiempo, ya el lapso que abarca un determinado tema, durante una unidad o módulo e, incluso, a lo largo del año escolar. Por su parte, el progreso comprende el desarrollo y avances que tienen los alumnos, pero éste no siempre es lineal y difiere significativamente entre una persona y otra. De este modo, comparado con su punto de partida, un individuo puede haber



registrado un incremento importante en su logro educativo, aunque su progreso comparado en tiempo y cantidad respecto de sus pares sea muy diferente.

Estas dos nociones no necesariamente coinciden con los estándares académicos, generalmente expresados como criterios mínimos de desempeño que se espera que todas y todos los estudiantes alcancen, es decir, que sepan, entiendan y sea capaces de hacer en los diferentes campos o áreas del currículum y por cada grado de escolaridad. Sobre esta base, todos aquellos que no llegan a los estándares establecidos se convierten en un problema porque interfieren con el avance de los demás (BLACK-HAWKINS; FLORIAN, 2012; FLORIAN; SPRATT, 2015). Las consecuencias de esto son la exclusión de estos individuos, la negación de su derecho a la educación, o su canalización a instituciones especializadas.

En el caso de las personas con discapacidad, si bien es cierto que su presencia en las instituciones educativas ha tenido un crecimiento relativo, principalmente en las últimas dos décadas, aun enfrentan múltiples prácticas que la postre terminan por reforzar las condiciones que los excluyen. Por ejemplo, Tai, Ajjawi y Umarova (2021) muestran que los ajustes que usualmente se hacen a la evaluación, como hacer cambios en el entorno, la programación, el momento o el formato de los exámenes, así como en el tipo de respuestas permitidas conllevan el riesgo de segregar al alumno con discapacidad, reforzar el estigma o generar la percepción de que alguna manera se le está dando cierta ventaja. Moriña y Carballo (2018) exponen un escenario similar, argumentando que lo anterior no sólo puede propiciar el rechazo de los compañeros de clase hacia la persona con discapacidad, sino que además incrementa la presión en el profesor al carecer de elementos para enfrentar la situación y sentir que corre el riesgo de discriminar al educando.

Otro asunto para tener en cuenta es que los ajustes no siempre responden adecuadamente a las necesidades del alumno. Aquí, Tai et al. (2023) plantean la situación de las personas con dislexia o de aquellas que experimentan fatiga por alguna condición discapacitante, cuyo desempeño en los exámenes puede verse afectado independientemente del tiempo adicional que se les brinde. De acuerdo con los autores, estos ejemplos dan cuenta de la poca conveniencia de mantener un enfoque individualista de la inclusión, sin mencionar que un sistema de ajustes personalizados puede ser muy desgastante tanto para los docentes como para las instituciones.

Adicionalmente, para algunas personas solicitar ajustes acarrea el tema de la autorrevelación de su discapacidad, lo cual, como sostiene Carroll-Miranda (2017), se remite a la forma en que asumen su cuerpo frente la idea de discapacidad construida



socialmente. Consecuentemente, no todos revelan su condición de vida por diferentes razones, ya sea porque no se ven a sí mismos como una persona con discapacidad (GETZEL, 2014), porque no quieren ser etiquetados o segregados (GETZEL, 2008), o porque están en desacuerdo con la política institucional que los obliga a plantear su discapacidad únicamente bajo sus términos (CARROLL-MIRANDA, 2017).

Frente a este panorama, la pedagogía inclusiva propone una evaluación divergente, basada en prácticas interactivas e iterativas (FLORIAN; BEATON, 2018), esto es, estrategias que permitan a los docentes y estudiantes ver su progreso, así como los diferentes caminos que tomaron para aprender. La evaluación divergente propone, entre otras cosas, una planeación flexible que considere posibles alternativas; el involucramiento de los educandos para que sean tanto impulsores como destinatarios de la evaluación; establecer un diálogo continuo entre alumnos y profesores, iniciado por los primeros, en donde éstos planteen preguntas y construyan sus propias respuestas; asumir una perspectiva sociocultural de la educación, en donde se reconozca el peso del contexto en la evaluación; y entender que la evaluación es un proceso colaborativo tanto entre los estudiantes, como entre ellos y el docente (FLORIAN; BEATON, 2018).

Finalmente, la evaluación inclusiva distingue entre lo que se quiere evaluar de acuerdo con los diferentes logros que pueden alcanzar los alumnos, el tipo de evidencia que es pertinente acopiar para cada uno y los factores que pueden intervenir en este proceso. Con esto en mente, Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) elaboran una guía para repensar la noción de logro educativo, en la que se incluyen seis preguntas detonadoras: 1) ¿qué cuenta como logro educativo?, 2) ¿algunos tipos de logro son más valorados que otros?, 3) ¿cómo se evalúa y registra el logro?, 4) ¿en qué medida el logro implica la realización de comparaciones?, 5) ¿cuál es la relación entre el logro y determinados factores?, y 6) ¿en qué medida el logro de los estudiantes está influenciado por factores que se remiten a distintos ámbitos? Para cada pregunta se desglosan una serie de cuestionamientos que más que actuar como indicadores, invitan al docente a reflexionar sobre su trabajo. (Ver tabla 1)



Tabla 1. Pensar sobre el logro educativo

<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué cuenta como logro educativo?<ul style="list-style-type: none">- ¿académico?- ¿social?- ¿emocional?- ¿creativo?- ¿físico?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Algunos tipos de logro son más valorados que otros?<ul style="list-style-type: none">- De será así, ¿cuáles son más valorados?- ¿Por qué son más valorados?- ¿Por quiénes son valorados?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo se evalúa y registra el logro?<ul style="list-style-type: none">- ¿Cuáles son los propósitos de la evaluación?- ¿Quiénes son sus audiencias?
<ul style="list-style-type: none">• ¿En qué medida el logro implica la realización de comparaciones con...?<ul style="list-style-type: none">- ¿Otros estudiantes (ranking)?- ¿Normas estandarizadas (usualmente expresadas como un cociente)?- ¿Criterios preestablecidos (como en los niveles y objetivos del currículum nacional)?- ¿La edad cronológica (como cuando se dice: “el/ella está dos años detrás de su edad”)?- ¿El logro previo (evaluación referenciada personalmente o ipsativa)?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es la relación entre el logro y...?<ul style="list-style-type: none">- ¿Habilidad?- ¿Aptitud?- ¿Rendimiento?- ¿Desempeño?- ¿Estándares?- ¿Progreso?
<ul style="list-style-type: none">• ¿En qué medida el logro de los estudiantes está influenciado por factores que están...?<ul style="list-style-type: none">- ¿En los propios estudiantes?- ¿En el aula, incluyendo el papel de los profesionales?- ¿En lo institucional (a lo largo de todas las escuelas)?- ¿En las familias y en las comunidades locales?- ¿En el ámbito nacional (social, político, cultural)?

Fuente: Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007, p. 3) [Traducción propia]

3 METODOLOGÍA

3.1 Método y fases de la investigación

Los resultados que se presentan en este artículo son parte de una investigación de corte cualitativo, realizada con estudiantes universitarios con discapacidad, cuyo objetivo fue analizar el impacto de las políticas institucionales en los procesos de inclusión, desde la perspectiva de los sujetos. La indagación consistió en un estudio de casos de tipo intrínseco (STAKE, 1999, 2003), que comprendió tres etapas, la primera se enfocó en la revisión documental de convenciones, tratados e informes en materia de inclusión y



equidad emitidos por instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

En la segunda fase, nos centramos en la definición de las pautas para la construcción del caso. Con base en el planteamiento de Stake (2003), establecimos cinco líneas temáticas: 1) Antecedentes institucionales sobre la inclusión; 2) Condiciones actuales para la inclusión; 3) Disponibilidad de información sobre el alumnado con discapacidad; 4) Diversidad de la oferta académica y servicios institucionales para la población estudiantil con discapacidad; y 5) Presencia y participación de las personas con discapacidad en la vida institucional. Estas líneas nos permitieron identificar tres universidades públicas en México: una federal y dos de tipo estatal.

La tercera fase conllevó la realización de entrevistas a profundidad a una muestra de alumnos con discapacidad. El guion de entrevistas se organizó con base en siete dimensiones: Física, Económica, Técnica, Institucional, Social, Cultural y Natural (WILCHES-CHAUX, 1993). Finalmente, estas dimensiones se cruzaron con los tres ejes de la inclusión educativa: presencia, participación y aprendizaje (ECHEITA; AINSCOW, 2011).

3.2 Los sujetos de estudio

Para los fines de este artículo, exponemos los resultados correspondientes a la universidad federal y a una de las universidades estatales. Para identificar a los sujetos se llevó a cabo un muestreo de tipo intencional, con base en la técnica de redes o avalancha (GOETZ; LECOMPTE, 1988). Entrevistamos a un total de 20 personas, 10 mujeres y 10 hombres. 5 habían concluido la universidad y 15 aún estaban estudiando. En cuanto a la edad, 8 sujetos estaban en el rango entre los 20 y los 24 años, 7 tenían entre 25 y 29, y el resto era mayor de 30 años. 10 de los entrevistados habían estudiado únicamente en escuelas regulares, 7 hicieron una parte de su trayectoria escolar previa en instituciones especiales y otra en instituciones regulares, y 3 estudiaron únicamente en escuelas de educación especial. Con respecto al tipo de discapacidad, 6 entrevistados eran ciegos, 3 tenían baja visión, 7 tenían discapacidad motriz, 3 discapacidad múltiple y 1 discapacidad auditiva.



Por último, con el fin de garantizar el anonimato, asignamos códigos a cada uno de los entrevistados, por ejemplo, E6-M-Educación-Visual en donde E significa “estudiante”, 6 es el número consecutivo de la entrevista, M alude al género que en este caso es masculino, Educación se refiere a la carrera y Visual se remite al tipo de discapacidad.

4 LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

En este apartado exponemos algunas de las consideraciones que los alumnos con discapacidad hicieron respecto a su permanencia en la universidad. Específicamente, nos centramos en aquellos aspectos que, desde su perspectiva, intervienen en los procesos de evaluación y calificación, para ello, hemos dividido los resultados en dos secciones: las estrategias de evaluación y las condiciones para la evaluación.

4.1 Las estrategias de evaluación

La evaluación es un proceso que permite ponderar el avance de los educandos con respecto los contenidos y habilidades propuestas en el currículo. Sin embargo, ésta no sólo debe quedarse allí, sino que tiene que contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes y además impulsar el potencial del alumnado más allá de la clase o del curso (TAI; AJJAWI; UMAROVA, 2021). Sobre este tema, los jóvenes que participaron en nuestra investigación afirmaron que, por lo general, sus profesores consideraban tanto la evaluación continua como la evaluación sumativa. Con respecto a la primera, se destacaron actividades como la participación individual (13 personas), el trabajo por equipos (13) y las exposiciones orales (8).

La participación individual es tal vez la estrategia más recurrente para valorar el avance de los miembros de la clase, cuestión con la que coincidieron los entrevistados y si bien para muchos de ellos no representaba ninguna dificultad, algunos (5) subrayaron la existencia de ciertas barreras, ya sea de tipo pedagógico o personal.

No puedo participar, porque tengo un problema de nervio y eso es lo que me provoca, no puedo a como yo quiero decir mis palabras, creo que yo no la entenderlas, es algo difícil. El maestro no ayuda, a veces se olvidan de mí, es difícil. Algunos sí ayudan, otros no mucho. (E5-M-UJAT Idiomas-Auditiva)

Hay de todo. Como decía, hay algunos maestros que súper buena onda, dan la oportunidad de expresarte, de preguntar o simplemente decir “no estoy de acuerdo”. Pero, otros, no hay manera. O sea, todas las materias en las que me inscribí, salvo un par de ocasiones, no es cierto, miento, en tres ocasiones, abandoné materias, pero fue por razones de: “no tengo un buen vínculo con los



profesores”, “no puedo trabajar con esos profesores porque no nos entendemos”.
(E19-F-Filosofía-Motriz)

Una situación análoga ocurre en el trabajo por equipos. Aunque la mayoría de los entrevistados no tuvo dificultades para ser incluido, 6 manifestaron haber enfrentado obstáculos, no sólo por las diferencias en las formas y ritmos de trabajo, sino por las barreras actitudinales de algunos de sus compañeros hacia ellos.

Con algunas personas, pero pues sí, sí tenía como un grupito de compañeros que era más cercano, entonces, de repente ya yo trabajaba con ellos. Al principio a la mejor no era tan fácil, porque igual con los nuevos compañeros que entraban y demás, pues no me conocían, entonces, tampoco sabían si yo iba a poder hacer bien el trabajo o no, o si yo iba a poder como colaborar en el equipo, entonces, no, no era tan fácil. (E10-F-Música-Visual)

De integrarme [a los equipos], al principio sí es algo sencillo, pero ya al momento de la calificación que el maestro da, a veces, [los compañeros] se enojan porque dicen, no, que quizás me dan a veces un porcentaje más alto que a alguien que diga, no, pues yo trabajé más que él y por qué a él le dan esto y a mí no, o sea, cómo que buscan un poquito de justificación y en esa parte ya no les gusta y por eso tampoco a mí no me gusta trabajar en equipo, por esa parte, porque me siento a veces discriminado. (E3-M- Ciencias de la Comunicación-Visual)

El otro tipo de evaluación es la sumativa, aquí todos los entrevistados concordaron en que los exámenes y los trabajos escritos, ya sea al concluir un tema o unidad, al final del mes o del semestre, fueron las estrategias más utilizadas. Además, generalmente, los profesores trataban de mantener las mismas condiciones para todos y todas, es decir, establecer los mismos criterios y tiempos tanto para la entrega de los trabajos, como para la presentación de los exámenes. Al respecto los estudiantes explicaron:

[...] casi siempre intento adaptarme a los tiempos, así que intento adaptar un poco lo de la enfermedad y, viceversa, intento adaptar un poco la escuela, así intento encontrar un equilibrio entre los dos. Este, para que no me perjudique más de un lado que del otro, seguir mi tratamiento médico, pero igual seguir en la escuela. (E18-M-Física-Múltiple)

No, me dan el tiempo normal, ahora sí, cuando por causas de fuerza mayor, no puedo, entonces, yo solito voy, hablo con el maestro, la maestra en su momento, y le digo que si me puede apoyar y, pues, ya dependiendo del maestro me da las facilidades, pero siempre me dan el tiempo y la forma, como cualquier otro estudiante normal. (E1-M-Ciencias de la comunicación-Motriz)

En el caso de los exámenes, para las personas con discapacidad visual, los profesores hicieron algunos ajustes, como aplicarlos de forma oral o realizarlos otro día, pero, siempre tratando de conservar las mismas condiciones para todo el alumnado.

Los exámenes a veces oral y a veces escrito, pero, cuando son escritos siempre son letras grandes. Ellos [los maestros] lo hacen y después siempre les digo que necesito tal tipo de letra, tal tamaño de letra y el día del examen lo traen. (E6-M-Ciencias de la educación-Visual)

Otra medida era asignar a un compañero como asistente de lectura o escritura.

En inglés, por ejemplo, cuando es *writing*, sí hay alguien que esté apoyándome en el examen. El maestro dice: “tú le vas a dictar a él lo que tiene que escribir y él va a escribir lo que tú le digas”.

Entrevistador: ¿Los maestros buscan a alguien para que te ayude?

No eso me toca a mí, me dicen: “busca, ya sé que tienes tus ayudantes”, porque de hecho también le digo: “maestra, pero si quiere me lo pone así”. Porque luego me preguntan “¿y cómo le hago par tu examen”. Le digo: “no pues con los chicos”, y ellos ya me dicen: “OK, busca por favor en ese día quien te pueda ayudar a esa hora, sino puede alguien a esa hora y en ese día, asignamos otro día, aunque sea que hagas tú el examen”. (E9-F-Idiomas-Visual)

A pesar de estos ajustes, aún pueden existir barreras que limitan las posibilidades de implementar procesos de evaluación incluyentes y con consecuencias importantes en la trayectoria de los educandos. 6 de los entrevistados, alrededor de una tercera parte, dijeron haber enfrentado diversos obstáculos, ya sea por la dinámica o requerimientos del curso, la preeminencia de la prueba escrita, por problemas relacionados con su discapacidad o por dificultades personales. El resultado fue que 3 jóvenes reprobaron, 1 decidió recurrir la materia, otro la dio de baja y otro más le pidió a su profesor le asignara la nota de “no presentado” (NP).

Como le decía, tuve problemas con las materias de estadística, porque los exámenes eran escritos y mi visión era limitada, por eso decidí recurrir la última para mejorar el promedio. Fue un problema, pero, cuando pedían trabajos, tenía un poco más de tiempo. (E11-M-Economía-Visual)

Hubo un semestre, en cuarto, que sí se me hizo un poquito complicado y de hecho reprobé una materia, pero, más que por no saber de los tiempos, fue la manera de enseñar de la profesora que hablaba súper bajito y me costaba un trabajo. Finalmente, la recurrí un año después y no perdí tiempo. Solamente un año tuve nueve materias y todas las pasé. (E20-F-UNAM-Múltiple)

4.2 Requisitos y condiciones para la evaluación

En este apartado abordamos los requerimientos que los estudiantes tienen que cumplir para ser evaluados y acreditar los cursos. Su importancia reside, primeramente, en que se trata de cuestiones relacionadas con el régimen académico (BAQUERO et al., 2009) y, en segundo lugar, en que nos permiten observar las barreras a las que se enfrentan los jóvenes con discapacidad, dado que se trata de normas y procedimientos institucionales en donde no siempre se toma en cuenta la diversidad, sino que están dirigidas a la generalidad del alumnado.

Uno de estos requisitos es la asistencia. La mayoría de los entrevistados (16 personas) concordó en que llegar regularmente a las clases era uno de los criterios que les exigían los profesores, el cual está estipulado en el reglamento institucional. De este modo, trataban de no faltar no sólo por acatar la norma, sino también por un asunto de responsabilidad personal.



No me gusta faltar. Soy muy responsable en ese sentido. Tampoco di de baja ninguna materia. Terminé con promedio de 8.9 (E15-F- Motriz)

No he faltado. Un maestro me dice que soy extraterrestre, porque nunca faltó. No me gusta, así esté enfermo y llueva, no sé, soy muy, ¿cómo le explico? Me caracterizo por ese ánimo de que, pues si ya tuve la oportunidad de ser aceptado aquí [en la universidad], ahora tengo que aprovecharlo y no me detengo por nada y me gusta estudiar (E3-M-UJAT Ciencias de la comunicación-Visual)

No obstante, a algunos (6 personas) les resultaba complicado asistir regularmente o llegar a tiempo a las clases porque el transporte público era inaccesible y a veces su familia no podía llevarlos a la universidad, o por la distancia entre sus lugares de residencia y la institución. Esto les ocasionaba problemas, ya que los profesores se atenían al reglamento y no siempre estaban dispuestos a justificarles las inasistencias.

Yo vengo desde Iztapalapa, entonces, esto es cerca de los límites del Estado de México y el Distrito Federal, entonces, para llegar hasta acá [a la universidad], me aviento en las mañanas que salgo de mi casa, casi faltando diez para las cinco de la mañana, pues son dos horas de viaje [...] Los lunes, miércoles y viernes entro a las nueve de la mañana y como a esas horas los transportes vienen súper llenos, me ha tocado por ejemplo que me han llegado incluso hasta tirar a la entrada del metro (E16-F-Trabajo social-Motriz)

Ay, sí he tenido a veces que faltar, por lo mismo, porque a veces no había transporte. Claro que tenía que transbordar, yo de ahí tenía que irme a otro lado para tomar el camión y ya venía tarde.

Entrevistador: ¿podías justificar la inasistencia?

A veces sí, dependiendo del maestro, porque hay maestros que decían que ya a la próxima falta ya no y, de hecho, una vez sí pasé bajito con una materia, por lo mismo. (E7-M-Ciencias de la comunicación-Visual)

Otra dificultad se originaba cuando los estudiantes debían asistir a sus citas médicas o eran hospitalizados y, aunque tenían la posibilidad de justificar las inasistencias, si éstas habían sido por un tiempo prolongado corrían el riesgo de perder el semestre. Algunos abundaron en las consecuencias que afrontaron por no asistir a clases de manera regular.

O sea, yo nunca pude negociar [...] yo nunca negocié nada, ignoro si existe alguna cláusula a nivel legal del estatuto para alumnos o lo que sea que a mí me pueda dar un chance, porque yo sé que estaba al límite del tiempo que normalmente se da para poder cursar el sistema escolarizado y, además, estar inscrita en la carrera [...] Yo tengo un promedio de más de 9 en la carrera, he sido totalmente irregular en la asistencia, pero no tengo materias reprobadas. (E19-F-Filosofía-Motriz)

Algunas materias, no sé, las más pesadas, donde sí importaba mucho que estuviera [presente], como yo tenía que ir varias veces al hospital, pues esas las terminé reprobando. (E18-M-Física-Múltiple)

Una barrera adicional fue la disponibilidad de horarios, de hecho, la mitad de los alumnos (10) subrayó que, debido a que no siempre lograba encontrar espacios suficientes para inscribir los cursos, en algunos semestres tuvieron un horario discontinuo

que los obligaba a permanecer todo el día en la universidad. Esto se traducía en gastos adicionales, por ejemplo, para la alimentación, agotamiento o que alguien de su familia tuviera que acompañarlos, especialmente los que tenían movilidad limitada.

En la Facultad, en términos de horario, es muy rígida, tiene horarios muy establecidos [...] y si no alcanzaste grupo, pues tienes que esperar a tomar el martes y viernes, pero, de ocho a diez de la noche. Entonces, había como mucha dificultad en ese sentido de horarios, por eso había veces que había que estar todo el día ahí en la Facultad. (E13-M-UNAM Ciencias Políticas-Motriz)

La otra mitad de los entrevistados tuvo opiniones divididas. Algunos (4 personas) opinaron que tener una oferta diversa tenía ventajas porque podían acomodar los cursos de acuerdo con sus intereses, pero, también tenía desventajas porque la competencia por los lugares era alta.

Finalmente, está el tema de las prácticas de campo o de laboratorio, que en algunas carreras son parte importante de la evaluación. Al respecto, 4 alumnos apuntaron haber enfrentado ciertas barreras relacionadas con el desplazamiento hacia el lugar en donde se realizaría la práctica, la poca asequibilidad los espacios institucionales, el tiempo que tenían que permanecer en la institución y la falta de empatía por parte de los docentes o de sus compañeros.

[...] en mi carrera la primera práctica de campo que hicimos fue a una comunidad en Tlaxcala, entonces, el estudio era sobre una fiesta patronal y casualmente la parte más importante era de noche, y yo le expliqué a uno de los organizadores, era la adjunta le dije que tenía ceguera nocturna, entonces no entendió y dijo que yo era una floja y que no quería caminar [...] pues ese fue uno de los problemas, si yo hubiera dicho no voy a la práctica de campo, al final, me hubiera ido mal porque era el 50% de la calificación y me pudieron haber reprobado (E14-F-Desarrollo y gestión interculturales-Visual)

5 CONSIDERACIONES FINALES

La evaluación es una actividad central para el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque a través de ella los docentes pueden ponderar el avance de sus estudiantes, realimentar sus experiencias educativas e identificar los aspectos que necesitan fortalecerse. No obstante, cuando queda reducida a la mera aplicación de un instrumento para asignar una calificación, sus efectos pueden ser contraproducentes, en especial, porque de esa medición depende la permanencia del educando o su continuidad hacia otros niveles educativos.

En este artículo, el interés se ha depositado en la evaluación vista del proceso de inclusión de un grupo de personas con discapacidad que cursaban la universidad. Los resultados mostraron que, a pesar de la diversidad de estrategias implementadas por el

profesorado, predomina un enfoque en donde el logro educativo se asocia fundamentalmente con el manejo de contenidos académicos y en el que la evaluación es vista como una actividad individual.

Las dos estrategias más señaladas por los alumnos fueron la participación individual, dentro de la evaluación continua, y los exámenes escritos como parte de la evaluación sumativa. Con ello, se deja poco espacio para contextualizar el progreso del estudiantado, porque su desempeño tiende a ser producto únicamente de su esfuerzo personal, sin considerar las barreras que pueda enfrentar. En el caso de la población con discapacidad, esto produce obstáculos adicionales para su inclusión, por ejemplo, las personas con discapacidad sensorial, ya sea visual o auditiva, pueden tener dificultades para expresar sus ideas individualmente o para que se les brinde un espacio para participar, en especial cuando los contenidos son extensos o se trata de grupos numerosos, en los que los docentes necesitan maximizar los tiempos de la clase.

Un problema similar se presenta con las pruebas escritas y, aunque pueden hacerse ajustes como cambiar el formato o asignar otra fecha para su aplicación, como hemos dicho, estos cambios no siempre benefician o son adecuados para todos los alumnos con discapacidad, ni garantiza una buena evaluación de sus aprendizajes.

La mirada individualista también limita las oportunidades de colaboración entre los educandos, porque cuando la obtención de una calificación aprobatoria se convierte en la prioridad, los considerados menos “aptos” son excluidos. Al respecto, los jóvenes con discapacidad señalaron que tienen que sortear diferentes barreras para ser incluidos por sus compañeros en los equipos de trabajo. Lo anterior, en gran medida, también es resultado de la perspectiva esencialista de la discapacidad, en donde ésta se entiende únicamente como una condición del sujeto, lo que en el ámbito educativo contribuye a reforzar la idea de que estas personas no tienen el perfil o las habilidades para cursar la enseñanza regular, menos aún para ingresar a la universidad, o que incluirlos representa una carga para la institución, los docentes y el alumnado.

Otro factor que vale la pena destacar es el de las barreras institucionales. Como hemos dicho, la enseñanza y el aprendizaje están enmarcados por el régimen académico, el cual establece límites a los cambios que se pueden hacer tanto a nivel de la institución, como del trabajo en el aula. Los resultados de la investigación mostraron que, por ejemplo, la asistencia regular es un requisito con el que no siempre los estudiantes pueden cumplir por distintas razones, desde la asistencia a sus citas médicas hasta la falta de transporte accesible. Otro asunto es la poca disponibilidad de horarios, lo que sin duda constituye un problema para todos los alumnos, no obstante, para las personas con



discapacidad significa recursos adicionales, porque al tener que permanecer largas jornadas en la universidad se incrementa la inversión económica y de tiempo, o bien, demanda la reorganización de la vida familiar, cuando un miembro tiene que acompañar al estudiante durante la jornada escolar. Si bien ésta es una barrera que aparentemente no compete al proceso de evaluación, puede afectar el desempeño, porque es muy difícil que alguien logre mantener un buen rendimiento si tiene que pasar el día en la institución, aun tratando de aprovechar los tiempos muertos.

Aquí, es imperativo que las instituciones desarrollen acciones que permitan superar estas barreras, como la flexibilización de los requisitos para la acreditación, la planeación de las trayectorias académicas centradas en las necesidades de los educandos, apoyar a los jóvenes en la gestión de sus programas académicos, por ejemplo, para que utilicen adecuadamente los servicios institucionales, así como para que aprovechen las becas y apoyos académicos.

Finalmente, cabe destacar esta noción que aún predomina en las instituciones y los actores educativos en donde, en aras de la imparcialidad, se limitan los apoyos para los alumnos con discapacidad. Los entrevistados subrayaron el esfuerzo que hacen sus profesores para mantener las mismas condiciones para todos y todas al momento de la evaluación. Este tipo de ideas no sólo no favorecen a la igualdad, sino que evidencian el desconocimiento que se tiene de las capacidades de los estudiantes, lo cual a la postre obstruye su derecho a una educación inclusiva y equitativa de calidad, tal como lo plantea el Objetivo de Desarrollo Sustentable 4 (UNESCO, 2016). Incluir a las personas con discapacidad y brindarles condiciones para el aprendizaje, participación y éxito educativo, no significa darles ventaja frente a sus compañeros, bajar el nivel de la formación, o desarrollar programas separados, por el contrario, implica el compromiso institucional de garantizar contextos incluyentes en donde todas y todos sean reconocidos.

REFERENCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. Abingdon: Routledge, 2006.

BAQUERO, R. et al. Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. **Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, v. 7, n. 4, p. 293-319. 2009. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5394/5833>

BLACK-HAWKINS, K.; FLORIAN, L. Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. **Teachers and teaching**, v. 18, n. 5, p. 567-584, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>



BLACK-HAWKINS, K.; FLORIAN, L.; ROUSE, M. **Achievement and inclusion in school**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2007.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2002.

CARROLL-MIRANDA, M. Access to higher education mediated by acts of self-disclosure. "It's a hassle". En: KERSCHBAUM, S. L.; EISENMAN, L. T.; JONES, J. M. (Eds.). **Negotiating disability. Disclosure and higher education**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 2017. p. 275-290.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo**, n. 12, p. 26-46, 2011. Disponible en: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/issue/view/153>

FLORIAN, L. Preparing teachers to work in inclusive classrooms: key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. **Journal of teacher education**, v. 63, n. 4, p. 275-285, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>

FLORIAN, L. What counts as evidence of inclusive education? **European journal of special needs education**, v. 29, n. 3, p. 286-294, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

FLORIAN, L.; BEATON, M. Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. **International journal of inclusive education**, v. 22, n. 8, p. 870-884, 2018 Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>

FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. Exploring inclusive pedagogy. **British educational research journal**, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

FLORIAN, L.; KERSHNER, R. (2009). Inclusive pedagogy. En: DANIELS, H.; LAUDER, H.; PORTER, J. (Eds.). **Knowledge, values and educational policy. A critical perspective**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2009. p.173-183.

FLORIAN, L.; LINKLATER, H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. **Cambridge journal of education**, v. 40, n. 4, p. 369-386, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>

FLORIAN, L.; SPRATT, J. Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. **European journal of special needs education**, v. 28, n. 2, p. 119-135, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

GETZEL, E. Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and support on campus. **Exceptionality: A special education journal**, v. 16, n. 4, p. 207-219, 2008. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09362830802412216>

GETZEL, E. Fostering self-determination in higher education: identifying evidence-based practices. **Journal of postsecondary education and disability**, v. 27, n. 4, 381-386, 2014. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060006.pdf>



GOETZ, J. P.; LeCOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

LAWRIE, G. et al. Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. **Teaching & learning inquiry**, v. 5, n. 1, p. 1-13, 2017. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148444.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - MEN. **Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)**. Bogotá: MEN, 2016.

MORIÑA, A.; RAFAEL C. Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. **Psicología escolar e educacional**, número especial, p. 87-95, 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>

MORRIS, C.; MILTON, E.; GOLDSTONE, R. Case study: suggesting choice: inclusive assessment processes. **Higher education pedagogies**, v. 4, n. 1, p. 435-447, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1669479>

POPKEWITZ, T.; LINDBLAND, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En LUENGO, J. (Comp.). **Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea**. Barcelona: Pomares, 2005. p. 116-175.

SPRATT, J.; FLORIAN, L. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. **Teaching and teacher education**, n. 49, p. 89-96, 2015. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>

STAKE, R. **Investigación con estudios de caso**. Madrid: Morata, 1999.

STAKE, R. Case studies. En: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Strategies of qualitative inquiry** [2ª edición]. Thousand Oaks: Sage, 2003. p. 134-164.

STENTIFORD, L.; KOUTSOURIS, G. What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. **Studies in higher education**, v. 46, n. 11, p. 2245-2261, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>

TAI, J.; AJJAWI, R.; UMAROVA, A. How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. **International journal of inclusive education**, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>

TAI, J. et al. How are examinations inclusive for students with disabilities in higher education? A sociomaterial analysis. **Assessment & evaluation in higher education**, v. 48, n. 3, p. 390-402, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2077910>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad**. Madrid: UNESCO – MEC, 1994.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. **Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación**. París: UNESCO, 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>



ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. **Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4**. París: UNESCO, 2016. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. **Global education monitoring report 2020. Inclusion and education**. París: UNESCO, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

WILCHES-CHAUX, G. La vulnerabilidad global. En: MASKREY, A. (Comp.). **Los desastres no son naturales**. Costa Rica: Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina, 1993, p. 11-44. Disponible en: <https://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf>

