

La Experiencia de Estudiantes Universitarios en Situación de Discapacidad en Contexto Indígena frente a la Evaluación

The Experience of University Students in a Situation of Disability in Indigenous People in the Face of Evaluation

Pamela Tejeda Cerda *

Universidad Austral de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Evaluación educativa
Justicia social
Discapacidad
Universidad
Educación inclusiva

RESUMEN:

La evaluación educativa para estudiantes en situación de discapacidad ha despertado gran interés tanto para investigadores y docentes en distintos niveles educativos, no obstante, la literatura científica se centra mayoritariamente en investigaciones y experiencias en contexto escolar. En esta oportunidad la evaluación está orientada a explorar la disciplina desde aspectos incipientemente abordados: estudiantes universitarios en situación de discapacidad en contexto indígena. Conocer de qué manera se construyen estas experiencias evaluativas en estos contextos, los efectos de la evaluación y la definición de propuestas para una evaluación más inclusiva y justa. Corresponde a una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso en estudiantes pertenecientes a dos universidades ubicadas en un contexto sociodemográfico indígena chileno. Como resultado se identificaron las formas de menosprecio, invisibilización, falta de apoyo y resiliencia. Asimismo, las sugerencias son una formación docente en atención a la diversidad del aula, tiempo y entrega oportuna del material de estudio, gestión y política universitaria inclusiva y proactividad estudiantil. Los resultados evidencian una necesidad de incorporar otros enfoques pedagógicos como el de justicia social, a las actuales evaluaciones que se utilizan en el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad y con ello contribuir a procesos educativos justos e inclusivos.

KEYWORDS:

Educational evaluation
Social justice
Disability
University
Inclusive education

ABSTRACT:

Educational evaluation for students with disabilities has aroused great interest both for researchers and teachers at different educational levels, however, the scientific literature focuses mainly on research and experiences in the school context. On this occasion, the evaluation is aimed at exploring the discipline from aspects that have been incipiently addressed: university students with disabilities in an indigenous context. Know how these evaluative experiences are built in these contexts, the effects of the evaluation and the definition of proposals for a more inclusive and fair evaluation. It corresponds to a qualitative methodology, with a case study design in students belonging to two universities located in a Chilean indigenous sociodemographic context. As a result, the forms of contempt, invisibility, lack of support and resilience were identified. Likewise, the suggestions are teacher training in attention to the diversity of the classroom, time and timely delivery of study material, management and inclusive university policy and student proactivity. The results show a need to incorporate other pedagogical approaches such as social justice, to the current evaluations that are used in the work with students with disabilities and thereby contribute to fair and inclusive educational processes.

CÓMO CITAR:

Tejeda Cerda, P. (2022). La experiencia de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en contexto indígena frente a la evaluación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 83-100.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.005>

1. Introducción

Las experiencias universitarias en estudiantes en situación de discapacidad dan cuenta de las diferentes dificultades para sobrellevar la continuidad de sus estudios. Dentro de estas dificultades se encuentran la accesibilidad física al campus universitario, insuficientes adaptaciones en el aula, razonables en el aula (Salazar et al., 2013), formas de evaluación (Ragosta y Wendler, 1992; Sharp y Earle, 2000) y la falta de preparación o flexibilidad para abordar la discapacidad (Holloway, 2010). Por otra parte, en las experiencias de evaluación se encontraron como resultados la valoración y posibles alternativas al proceso evaluativo y experiencias de buenas prácticas (Fuller et al., 2004). Asimismo, otras investigaciones evaluaron las experiencias evaluativas de estudiantes con y sin discapacidad en la universidad, encontrando que presentan dificultades similares en la evaluación (Fuller et al., 2004; Hanafin et al., 2007; Madriaga et al., 2010; Ocampo, 2012). No obstante, en trabajos grupales y exposiciones orales los estudiantes con discapacidad presentan menos dificultades que sus pares sin discapacidad. Asimismo, se exploró acerca de los ajustes curriculares en la evaluación para estudiantes con discapacidad, estos ajustes estarían en el formato de presentación, formato de respuesta, tiempo y configuración de la evaluación (Konur, 2006). De igual forma, se indagó las experiencias de estudiantes con discapacidad en estas se señala que los procesos educativos se encuentran en constante cambio dependiendo de las necesidades y las generaciones (Kioko y Makoelle, 2014; Palma et al., 2016). Por tanto, esta evolución implica una necesidad de monitorearlos constantemente, de mejorar la comunicación entre departamentos, revitalizar los apoyos a estudiantes y de empoderar a nuevos docentes.

Los estudiantes en situación de discapacidad manifiestan sentirse en desventaja frente a sus pares sin discapacidad debido a las exigencias académicas (Sachs y Schreuer, 2011), falta de preparación de los profesores para la atención de la discapacidad, además de falta de empatía y flexibilidad para realizar adaptaciones curriculares y procedimientos de evaluación (Arscott, 2013; Cawthon y Cole, 2010; Lovet et al., 2015; McGregor et al., 2016; Patrick y Wessell, 2013).

Un estudio de Rodríguez y Álvarez (2014) señaló que los estudiantes en situación de discapacidad consideran que el profesorado no debe adaptar ni los objetivos, ni contenidos, ni criterios de evaluación. Por el contrario, se debe adaptar los materiales e instrumentos de evaluación que se utilizan y extender o considerar el tiempo de realización de exámenes y trabajos (Álvarez et al., 2012). Por tanto, los ajustes no son a los elementos que constituyen el currículo, sino la accesibilidad a estos elementos. Los estudiantes identificaron como satisfactorio la importancia de los servicios de apoyo para la orientación y asesoramiento durante sus trayectorias universitarias. No obstante, como dificultad se encuentra la inexistencia de protocolos que permitan resguardar el actuar ante la atención a la diversidad en la universidad. Asimismo, la preparación del profesorado para abordar la discapacidad (Cotán, 2017; Díaz y Funes, 2016; Moriña y Melero, 2016).

Una investigación encontró que el 54% de los estudiantes universitarios con discapacidad recibió adaptación al instrumento de evaluación (Marcillo et al., 2016). No obstante, esta acción se realiza muchas veces sin los conocimientos y sin respaldo institucional que apoye la capacitación del docente. Asimismo, Lissi y otros (2013) señalan la falta de preparación y conocimiento de los profesores para realizar los ajustes a la evaluación. Las experiencias de estudiantes con discapacidad visual y auditiva

señalan que fueron sometidos a evaluaciones que no se ajustaban a los objetivos y contenidos, respecto a lo solicitado a sus pares sin discapacidad considerándolos como un acto discriminatorio (Tapia y Manosalva, 2012). Estas diferencias son reafirmadas en el caso de estudiantes con discapacidad visual, quienes se les exige manejar aspectos instrumentales específicos del uso del bastón y tecnología computacional para lectura y escritura (Avendaño y Díaz, 2014). En relación con los ajustes curriculares, los estudiantes se enfrentan a un proceso de negociación directo con sus profesores respecto a la forma en que serán evaluados si es oral o escrita.

Estos antecedentes permiten visualizar que existe diferencia en el proceso de evaluación, la forma y los criterios no son claros y muchas veces no se encuentran establecidos. Asimismo, se evidencia la inexistencia de evaluaciones de procesos que den cuenta de cómo se están llevando a cabo proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula. De igual manera, los antecedentes empíricos nos permiten situarnos en las experiencias pedagógicas de estudiantes en situación de discapacidad y su relación con la evaluación educativa en un escenario universitario que se caracteriza por una alta exigencia académica y acelerado ritmo de trabajo.

Finalmente, la evaluación educativa constituye una temática sensible y relevante en el proceso pedagógico de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad. En consideración, el problema a investigar se fundamenta en que la evaluación educativa no ha logrado satisfacer las necesidades pedagógicas en este grupo de estudiantes en el contexto universitario. De esta manera, esta investigación busca describir algunas dificultades que experimentan estudiantes en situación de discapacidad en el proceso evaluativo y a su vez, recoger desde las propias voces de los estudiantes recomendaciones hacia una evaluación más justa e inclusiva.

2. Fundamentación teórica

2.1. Justicia social y el modelo teórico de evaluación para la justicia social en estudiantes en situación de discapacidad

La relación entre justicia social y educación tiene su origen en algunas reflexiones de Freire respecto a una educación liberadora y transformadora un instrumento para lograr la justicia social. La justicia social se define como la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad, así como también, la posibilidad de empoderar a las personas para poder participar en la vida económica, cultural, social y educativa de su comunidad. Este objetivo supone la realización de un aprendizaje transformador y una práctica social (Lucio-Villegas, 2015). Estos son los elementos esenciales, de los procesos de concientización definidos por Freire y las cuales defendió como una práctica transformadora de la realidad y no como una construcción intelectual. De esta manera, deja en manifiesto su compromiso con la justicia social como objetivo para garantizar la dignidad y la libertad de las personas y comunidades (Lucio-Villegas, 2015).

La literatura extiende una diversidad de autores y teorías respecto a la justicia social. Aquí se recogen los principales postulados de Charles Taylor (1993), Axel Honneth (2007) y Nancy Fraser (2008). De acuerdo con Fraser (2008) desde una perspectiva multidimensional aborda y destaca los principios de: redistribución, reconocimiento y representación.

Taylor en su obra *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* de 1993 inicia un debate respecto al reconocimiento bajo el principio de libertad de la persona para

construir su identidad cultural y la idea de una identidad socializada. Asimismo, este modelo permite reconocer la diversidad social y cultural como una forma de organización, democracia, más bien en la línea de una justicia sociocultural.

Posteriormente, la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (2007), establece que este concepto es indispensable para abordar el tema de la identidad individual y de la diferenciación con los otros miembros de la comunidad (Honneth, 1992). Este concepto se refiere a las relaciones afectivas de reconocimiento de la familia, donde el individuo humano es reconocido como una persona que presenta necesidades; en las de reconocimiento formal-cognitivo del derecho como persona abstracta; y en las relaciones emocionales, es reconocido exclusivamente como un sujeto socializado en su unicidad (Honneth, 1992). De ahí que el modelo de justicia social por reconocimiento de Honneth tenga como fundamento final, realizar una propuesta diferente sobre lo que define como la justicia en las sociedades modernas (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019). De este modo, el reconocimiento recíproco (de los individuos), verdadera esencia de la justicia para el autor, constituye un proceso de identidad y autoformación, uno que considera una identidad práctica para el sujeto a lo largo del tiempo. Es este proceso central de formación de identidad el que tiene gran parte del peso descriptivo y normativo de la teoría, ya que apunta a que el reconocimiento es un mecanismo tanto formativo como evaluativo (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019). Finalmente, Fraser (2008) propone el principio de representación, el cual se entiende como aquella una justicia política, que implica la participación de todos y todas en los distintos ámbitos de la vida social. Este principio que propone la justicia social (Fraser, 2008) refiere a revertir aquellas injusticias culturales, invisibilización y menosprecio hacia los grupos minoritarios. Para ello es importante un cambio cultural o simbólico que podría alcanzarse bajo el principio de paridad participativa, esto quiere decir, lograr una igualdad en el status cultural de las personas y sus actores sociales que los posibilite de participar en igualdad de condiciones (Fraser, 2008).

Honneth señala que la palabra reconocimiento se ha convertido en un concepto clave para discutir y conceptualizar acerca de la identidad y diferencia, y que cada vez se utilizan más para develar las reivindicaciones políticas. El autor manifiesta que es esto es independiente de reivindicaciones territoriales indígenas, matrimonio homosexual o problemas religiosos. Por tanto, en la actualidad, su relevancia es indiscutible, pues ahora, las situaciones donde existe una falta de reconocimiento, están interrelacionadas, por lo que es imposible ignorar su importancia. Así, en el actual mundo la sociedad debe aceptar las diferencias existentes en la población, de tal manera, que se integre a la mayoría, y que la aceptación de las normas culturales vigentes respete a las minorías (Fraser y Honneth, 2006).

Hidalgo y Murillo (2016) realizaron una propuesta de un modelo teórico de evaluación para la justicia social, en la cual se pueden encontrar elementos que refieren a una evaluación inclusiva. Aquí los autores mencionan la importancia de una formación integral en los estudiantes en justicia social y que a través de ellos y ellas pueda construirse una sociedad más democrática, justa e inclusiva (Hidalgo y Murillo, 2016). Asimismo, los autores señalan que una evaluación para la justicia social también considera enfoques alternativos de evaluación para el aprendizaje que contemplen ser inclusiva, culturalmente sensible, auténtica, participativa, crítica y democrática.

El modelo teórico de evaluación para la justicia social da cuenta de una serie de elementos y principios que pueden ser considerados para pensar en una evaluación para estudiantes en situación de discapacidad en contextos indígenas y universitarios.

Estos elementos no sólo se encontrarían en los enfoques de educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2009; Booth y Ainscow 2002) como comúnmente se asocia y conoce, sino también de otros enfoques y alternativas evaluativas ya mencionadas.

Si bien, el modelo de evaluación inclusiva (Gothberg, 2015) presenta una propuesta en el diseño universal de evaluación, es decir que estas sean accesibles y utilizables por aquellos estudiantes que presentan una discapacidad, su propósito es práctico y funcional. No obstante, una evaluación para la justicia social busca relevar y posicionar a los grupos minoritarios, para que sus procesos pedagógicos al interior del aula se tornen más dignos, dialógicos y justos, en especial para aquellos que presenten una condición de discapacidad.

Es importante señalar que los modelos para la justicia social desarrollados en este apartado se vinculan entre sí con la finalidad de crear una sociedad más libre, igual y equitativa. No obstante, para vincular un modelo de justicia social que nos permita discutir y reflexionar acerca de la evaluación en estudiantes en situación de discapacidad, la teoría del reconocimiento de Axel Honneth es aquella que nos proporciona un mayor marco referencial. Precisamente, debido a que la condición de discapacidad se ha construido a partir de la vulneración o menosprecio de las esferas del reconocimiento que propone el autor. Por tanto, pensar en una construcción conceptual de la discapacidad a partir de las formas de reconocimiento como el amor, el derecho y la solidaridad, nos permitirían no sólo en un proceso evaluativo más justo, sino también reconstruir en este grupo de estudiantes una autorrealización práctica reafirmando su autoestima, autoconfianza y autorespeto.

2.2. Evaluación transformadora y los métodos mixtos

La evaluación transformadora, propuesta por Mertens (2009, 2015, 2018), está centrada en el concepto de justicia social, y se relaciona con las desigualdades que se generan dentro de la sociedad y sus dificultades como consecuencia. Según Mertens esta perspectiva transformadora debe considerar la justicia ambiental y económica, para contribuir a la transformación social. Asimismo, la incorporación del género, la diversidad cultural y la ética para una construcción de la justicia social.

El enfoque transformador tiene su centro de atención en los grupos marginados de la sociedad y en las estructuras de poder sistémico, rescatando mayoritariamente de los métodos mixtos para promover la justicia social y derechos humanos (Mertens, 2018). Asimismo, esta perspectiva aplica para aquellas personas que sufren discriminación, opresión y exclusión, en los cuales se encontrarían aquellos grupos pertenecientes a grupos étnicos o indígenas; personas con alguna condición de discapacidad; los inmigrantes; que presenten una condición de pobreza y por su género u orientación sexual. Además, su uso es aplicable al estudio de las estructuras de poder que reproducen las desigualdades sociales (Mertens, 2009).

El enfoque transformador contempla cuatro componentes filosóficos que convergen en la justicia social (Guba y Lincoln, 1989; Mertens, 2018). Son los siguientes:

- Supuesto axiológico: Respeto de las normas culturales; la "beneficencia" se define en términos de la promoción de los derechos humanos y el aumento de la justicia social; la reciprocidad es necesaria.
- Supuesto ontológico: Rechaza el relativismo cultural; reconoce que las diversas versiones de la realidad se basan en el posicionamiento social;

reconocimiento consciente de las consecuencias de privilegiar las versiones de la realidad.

- Supuesto epistemológico: Vínculo interactivo entre el evaluador y los participantes (interesados); el conocimiento está situado social e históricamente; necesidad de abordar las cuestiones de poder y confianza y establecer relaciones significativas.
- Supuesto metodológico: Pueden utilizarse métodos cualitativos (dialógicos), pero también cuantitativos y mixtos.

Esto quiere decir que, la evaluación debe contemplar una noción de reciprocidad en el proceso (supuesto axiológico) y reconocimiento de su propia realidad (supuesto ontológico). Para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad implicaría un reconocimiento al ser persona con derechos por sobre su condición, y a partir de ello comprender que existe una realidad que no ha sido considerada en los procesos evaluativos. En lo que refiere a la noción de vínculo interactivo (supuesto epistemológico) y la utilización de métodos mixtos (supuesto metodológico), para la evaluación de estudiantes con discapacidad es necesario relevar el conocimiento de sus propias realidades, su historia y cómo ello contribuye a su proceso pedagógico. Asimismo, la mixtura de métodos permite una amplitud para profundizar en estos saberes y realidades de este grupo de estudiantes. De esta manera, estas cuatro ramas permiten entender la importancia de la justicia social en el proceso de evaluación para contribuir a sociedades más democráticas.

Asimismo, Mertens (2018) propone una metodología basada en una combinación de directrices para evaluar en contextos educativos diversos, estos se conocen como métodos mixtos. Para la construcción de evaluación para estudiantes con discapacidad, se rescatan los postulados de las teorías feministas (Brisolara, 2014; UN Women, 2015) que guardan relación principalmente con las desigualdades sociales y la equidad de género. Estos postulados son pertinentes para pensar en una evaluación que no sólo va dirigida o construida por estudiantes en situación de discapacidad, sino que también experimentan viven desigualdades sociales, económicas, educativas, y para aquellas estudiantes que son mujeres enfrentan más de una exclusión por su doble condición. Los objetivos de una evaluación con perspectiva de género se pueden utilizar para mejorar la rendición de cuentas, aportar pruebas al tomar decisiones y promover el cambio social; los métodos mixtos pueden contribuir a esos objetivos proporcionando una comprensión crítica de este complejo fenómeno que no sería posible con un estudio de método (Mertens, 2018). Lo anterior es una estrategia para combinar el rigor de la evaluación con el objetivo de lograr la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer. Por tanto, el aporte desde una evaluación con perspectiva de género contribuye a la inclusión en especial de este grupo de estudiantes.

Por otra parte, Mertens (2018) se refiere también a las evaluaciones en torno al tema indígena, señalando que los evaluadores en esta temática se han incrementado en el último tiempo. Al mismo tiempo otros autores como Chilisa (2012) y Cram y Mertens (2015) indican que se ha contribuido de sobremanera, al entender la importancia de la existencia de evaluadores que se involucren en las evaluaciones de este tema. Mertens (2018) señala que el paradigma indígena se encuentra incorporado bajo la perspectiva transformadora. Se entiende que las características distintivas y el paradigma indígena para la evaluación trae consigo la historia de la colonización, la pérdida de tierras, la soberanía y el poder, las creencias en la espiritualidad y las relaciones sociales y familiares que diferencian a los indígenas de otros grupos marginados. En términos

epistemológicos el paradigma indígena es visto como el conocimiento ancestral que se transmite a través de los ancianos o sabios de las comunidades (Chilisa, 2012; Mertens, 2018). Así, el conocimiento tiene una dimensión cognitiva y espiritual, debe utilizarse para mejorar la calidad de las relaciones sociales y para la salud de la comunidad. Asimismo, el paradigma indígena plantea una metodología que apuesta por una autodeterminación política que le permita a las comunidades indígenas tener el control sobre la producción del conocimiento.

Para la construcción de evaluación para estudiantes en situación de discapacidad se rescatan los postulados de la evaluación indígena, por ser una evaluación sensible y que reconoce el componente social y cultural. Esto es muy importante para el trabajo con estudiantes con discapacidad debido a que este grupo también se constituye como una cultura al tener una lengua propia en el caso de la comunidad sorda y sus dinámicas de relación con sus pares y su entorno. Por tanto, el aporte desde una evaluación indígena contribuye al reconocimiento de su propia cultura y conocimiento.

Puntualmente, para las personas que presentan alguna discapacidad, Mertens (2018) también provee una guía para evaluarlos. La autora se refiere a la discapacidad como una condición temporal y señala también que algunas son discapacidades invisibles. Por tanto, afirma que existe una falta de conciencia de estas situaciones al momento de dar una respuesta a sus necesidades y que ello debe manejarse con especial cuidado al momento de evaluar. Para ello se retoma el trabajo de Gothberg (2015), que establece que los evaluadores necesitan entender las complejidades y desafíos inherentes al diseño, implementación y manejo de las valoraciones que involucran a las personas con discapacidad. Al respecto, se propone, un Diseño Universal, concepto que surgió de la comunidad arquitectónica; y que significa que los productos y los lugares están diseñados para ser utilizados por todas las personas en la mayor medida posible. En el diseño de evaluación, el diseño universal tiene relevancia en términos de hacer que las evaluaciones sean accesibles, inclusivas y utilizables por todas las personas.

Estos tres tipos de métodos mixtos desde una perspectiva de género, indígena y diseño universal propuestos por Mertens (2018) son útiles para crear un nuevo conocimiento para la evaluación educativa actual y, asimismo, tomar en cuenta la diversidad, tanto cultural, indígena, de género y orientación sexual, como también entre personas con discapacidades diversas. Ante lo cual, la perspectiva transformadora provee las herramientas necesarias para una adecuada evaluación, no sólo en estos grupos, sino que también para todos las y los estudiantes.

3. Método

El estudio se inscribe en una metodología cualitativa, con un tipo de estudio hermenéutico-interpretativo, y se utilizó un diseño de investigación de estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1997). El estudio de caso ofrece la posibilidad de comprender de manera detallada fenómeno a investigar, triangulando las descripciones y las interpretaciones en el proceso evaluativo. Se realizó dos estudios de caso instrumental (Stake, 1997) a fin de estudiar y profundizar en las particularidades que se presentan en la evaluación educativa de estudiantes en situación de discapacidad en ambos casos. El tipo de estudio de caso instrumental examina el caso en particular con un objetivo diferente al de simplemente conocer el caso elegido. Es escogido para estudiar un tema o una pregunta de la investigación determinadas de otros ámbitos, es decir para comprender en profundidad el fenómeno.

Se seleccionaron dos universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) una ubicada en la Región de La Araucanía y la otra en la Región de Los Ríos. Ambas universidades se encuentran situadas en un contexto sociodemográfico indígena y cuentan al menos con un 30% de matrículas de estudiantes pertenecientes a pueblo originario mapuche.

La selección de los participantes fue a través de una muestra no probabilística e intencionada por la investigadora debido a su experiencia en el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en la universidad. El criterio de inclusión de los participantes, fue ser estudiante regular de alguna de las casas de estudio señaladas y presentar una condición de discapacidad. Respecto a algunas características generales del grupo de estudiantes seleccionado se encuentra que, de la totalidad de cinco estudiantes, tres de ellos presentan discapacidad visual (ceguera), uno discapacidad física (uso de silla de ruedas) y uno discapacidad auditiva (sordo y uso de lenguaje de señas). Respecto al género, tres de ellos fueron mujeres y dos hombres, y sólo uno de ellos declaró pertenencia a pueblos originario Mapuche.

La selección de los participantes se realizó mediante el contacto preestablecido con estudiantes. La participación fue voluntaria, se garantizó el anonimato y confidencialidad de los testimonios, asimismo se les solicitó el consentimiento informado a los participantes, así como la autorización a sus respectivas casas de estudios.

Como técnica de recolección de datos se utilizaron dos técnicas en dos fases de la investigación. En una primera fase se utilizó la narración biográfica (Denzin y Lincoln, 2005) que permitió indagar en su experiencia evaluativa en su trayectoria escolar hasta la universitaria. De esta manera, se analizaron los incidentes críticos y relevantes respecto a la experiencia evaluativa de los y las estudiantes, los cuales permitieron posteriormente determinar dimensiones para construir la entrevista semi-estructurada como segunda técnica en una fase siguiente de la investigación. Posteriormente, la entrevista permitió profundizar concretamente en la experiencia evaluativa universitaria, respecto al ambiente de aprendizaje, interacción con los docentes y sugerencias al proceso.

Respecto al análisis de los datos, se realizó un tipo de análisis de contenido cualitativo como teoría de base a Krippendorff (2018), las propuestas recientes al enfoque por parte de Mayring (2000) y del enfoque del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967). Basado en el modelo de desarrollo inductivo-deductivo se formularon criterios de definición, derivado en el término principal de la investigación mediante el material textual analizado. Asimismo, se contempló el desarrollo de categorías deductivas las cuales se formularon a partir de la teoría, construcción de códigos y categorías que se va aplicando al texto. Posteriormente se realizó la creación de códigos, apoyados del software de datos cualitativos Dedoose, construyendo códigos temáticos que permitieron organizar los datos en dos grandes categorías a) efectos de la evaluación: condiciones y consecuencias en la experiencia evaluativa y b) propuesta de mejoramiento en la evaluación: sugerencias para la construcción de una evaluación más inclusiva y justa. Posteriormente los y las estudiantes caracterizaron los efectos en: a) menosprecio o discriminación, b) invisibilización del alumnado en situación de discapacidad en la universidad, y c) falta de apoyo y d) resiliencia. Para la categoría de propuesta evaluativa, los y las estudiantes caracterizaron de la siguiente forma: a) formación docente en atención a la diversidad del aula: considerando los principios de reconocimiento, justicia e inclusión, b) tiempo y entrega oportuna del material de estudio, c) gestión y política universitaria inclusiva, y d) proactividad estudiantil.

4. Resultados

Los resultados se presentan por una parte de acuerdo a los efectos percibidos por los estudiantes en situación de discapacidad en el proceso evaluativo y, por otra parte, desde las recomendaciones y orientaciones que realizan este grupo de estudiantes a la evaluación.

4.1. Efectos del proceso evaluativo en estudiantes en situación de discapacidad

4.1.1. Menosprecio y/o discriminación

Los estudiantes señalan experimentar en algún momento del proceso evaluativo un trato diferenciado respecto a sus pares sin discapacidad, reconocen algunas prácticas segregadoras e incluso logran percibir en algunos docentes sensaciones de incomodidad para evaluarlos. Esta situación ha sido una constante tanto en su trayectoria escolar como universitaria.

Algunas citas que respaldan este componente son:

...cuando yo entré a tercero el profesor no se atrevía a evaluar, yo lo percibí así y varios de mis compañeros. Él (profesor) no se atrevía a evaluar me y dejaba todo para después. Una vez quería que la secretaria me tomara la prueba. (Estudiante 1)

el profesor nunca tuvo la disposición para trabajar conmigo, llegaba y enviaba los formatos no más. Él (profesor) entendía que estaban digitalizados, pero sólo estaban escaneados, eso no lo lee el lector de pantalla. (Estudiante 2)

yo con el lector de pantalla no tengo acceso a la plataforma de la universidad, solo puedo poner número de identificación y contraseña. No puedo acceder. Dependo de alguien para que me vean si suben las clases no tengo como saberlo. Hay veces que me envían las cosas al correo y a veces no. (Estudiante 3)

él hacía sus apuntes, él era del profesor que escribía en la pizarra, no usaba power point ...nada de eso, entonces la información que él tenía la tenía solamente en una hoja y esa hoja no se la compartía a nadie. El que tomaba apuntes, tomaba y el que no simplemente quedaba a la deriva. (Estudiante, 3)

Las siguientes citas dan cuenta de episodios en que estudiantes en situación de discapacidad han experimentado situaciones de trato diferenciado respecto a sus compañeros sin discapacidad. Esta situación fue experimentada en estudiantes pertenecientes a ambos casos.

4.1.1. Invisibilización del alumnado en situación de discapacidad

Refiere a las dificultades que enfrentan los estudiantes al no conocer o ser informados respecto al funcionamiento académico en la universidad, como por ejemplo el uso de plataformas, requisitos de aprobación de asignaturas, modalidad de asignaturas, entre otros. Asimismo, señalan que los docentes no son informados que tendrán un estudiante en situación de discapacidad antes de comenzar la asignatura.

Algunas citas que argumentan este componente son:

yo no sabía que los cursos en la universidad eran semestrales, no lo sabía, pensé que era como avanzar los cursos como en el colegio, nadie me explicó. (Estudiante, 2)

en el primer semestre mis vacaciones fueron malísimas, me hacían hacer sólo trabajos en Word y no había tiempos para completar los foros y los foros eran muy importantes en ese momento, había competencias que yo no había

desarrollado como el trabajo autónomo que es fundamental en la universidad.
(Estudiante, 1)

ayer tuve un taller y después de tres años comprendí cual es la finalidad del taller, había que hacer una actividad para resolver fracciones, pero a mí nunca me habían explicado, nunca. (Estudiante 4)

Las siguientes citas dan cuenta de episodios de dificultades que enfrentan estudiantes en situación de discapacidad por desconocimiento respecto al funcionamiento académico universitario. Ellos y ellas señalan que cuando ingresan a la universidad, no se les explica los requisitos de aprobación de asignaturas, causales de eliminación, reglamento estudiantil académico, entre otros. Asimismo, señalan que existe desinformación entre la institución y los docentes de carreras, puesto que muchos docentes desconocen que tendrán un estudiante en situación de discapacidad en su asignatura. Esto es señalado por los estudiantes como una forma de invisibilización.

4.1.3. Falta de apoyo

Refiere a la percepción de los y las estudiantes respecto a sus emociones y sentir que experimentan al momento de enfrentar situaciones complejas para sobrellevar su proceso pedagógico. Señalan experimentar en muchas situaciones un proceso solitario y de mucho esfuerzo, para ellos y ellas es fundamental la red familiar, programas de apoyos universitarios y sus compañeros.

Algunas citas que sostienen aquello son:

las personas con discapacidad visual que han logrado terminar una carrera al día sin atrasarse es porque de verdad detrás hay un tremendo apoyo familiar, está la familia atrás no estás sola. Entonces eso igual es importante, si tú estás sola y más encima no tienes una universidad que no hace valer bien su programa de inclusión o derechamente no tiene programa de inclusión es muy complicado terminar una carrera universitaria. (Estudiante, 2)

La cita anterior señala que existe una necesidad de contar con redes de apoyos que acompañen de manera más cercana el proceso pedagógico de los y las estudiantes. Sin duda la familia aparece como un factor clave, no obstante, cuando un estudiante en situación de discapacidad se encuentra alejado de su núcleo familiar presenta mayores necesidades de apoyo sicosocial.

4.1.4. Resiliencia

Refiere a la capacidad para reconocer oportunidades y limitaciones, cómo los y las estudiantes se adaptan y buscan sobrellevar situaciones adversas en su proceso pedagógico.

Algunas citas que respaldan este hallazgo son:

yo me siento una persona resiliente que quiere lograr su objetivo y para eso he sido responsable y conozco mis debilidades y he ido anulando ciertas asignaturas que siento que este año no van a presentar mayor dificultad. (Estudiante 5)

me tomé la cosa más en serio y hablé con profesores y empecé a explicarles como trabajaba yo, cómo funcionaba, qué tenía que hacer en la sala, qué no tenía que hacer, cómo tenían que trabajar los grupos conmigo y así todo fuimos aprendiendo. (Estudiante 1)

Los relatos dan cuenta que los y las estudiantes en situación de discapacidad presentan resiliencia para enfrentar las distintas adversidades que se presentan en el proceso pedagógico. Esta categoría aparece en la totalidad de los participantes, puesto que su trayectoria educativa no ha estado exenta de episodios de discriminación y segregación por presentar una condición de discapacidad. Por tanto, se constituyen como un grupo

de estudiantes altamente resilientes, quienes además buscan estrategias para continuar en el sistema universitario y lograr ser un profesional.

Finalmente, los efectos percibidos en los estudiantes se relacionan principalmente con la presencia de emociones negativas al enfrentarse a barreras o dificultades en el proceso pedagógico. No obstante, estas situaciones les han permitido a los estudiantes reconocer en ello sus habilidades y limitaciones, creando estrategias de afrontamiento y anticiparse a estos sucesos. Dentro de estas estrategias se destaca los hábitos de estudios y los apoyos que utilizan para enriquecer su aprendizaje. Los y las estudiantes en situación de discapacidad complementan lo que se les entrega en clases como material de apoyo, con la grabación y transcripción de audios. Finalmente, este grupo de estudiantes además desarrollan una alta capacidad de resiliencia distinta que sus pares sin discapacidad, que a su vez los conduce a reconocer cuales son las formas de “sobrevivencia” en el sistema educativo universitario.

4.2. Propuesta de mejoramiento en la evaluación

4.2.1. Formación docente en atención a la diversidad

Los y las estudiantes señalan la importancia que los profesores cuenten con una formación docente que contemple la enseñanza de estrategias metodológicas para el trabajo en y para una diversidad del estudiando, así como lo propone la guía de diseño universal para el aprendizaje. Asimismo, sugieren que el docente innove en su metodología en cuanto al uso y manejo de tecnologías y clases más didácticas que despierten el interés del estudiante por aprender. Actualmente los y las estudiantes señalan que algunos docentes mantienen antiguas prácticas en el desarrollo de sus clases, las consideran excesivamente expositivas y una predominancia de exámenes y pruebas como sistema de evaluación.

Algunas citas que sostienen esta idea son:

yo creo importante que el profesor conociera un poquitito a quienes están en la sala, darse el tiempo para saber quiénes son y que el modelo que se está implementando responda a las necesidades que se ven ahí. (Estudiante 1)

yo creo que a los profesores se les debería capacitar obligatoriamente, creo que existen capacitaciones, pero estas son voluntarias, por lo tanto, la mayoría de los profesores no asisten y éstas deberían ser obligatorias. Sobre todo, si en la carrera existe una persona en situación de discapacidad. (Estudiante 2)

Los relatos de los estudiantes en ambos casos relevan la importancia de una formación docente que considere la diversidad de condiciones y contextos en el aula, y asimismo propuestas didácticas innovadoras que motiven y aseguren el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

4.2.2. Tiempo y entrega oportuna de material de estudio

Se refiere a la entrega oportuna del material para que él o la estudiante y la consideración de un tiempo adicional en las evaluaciones. Para ello es importante que el docente conozca el tiempo que un estudiante dedica sólo a la adaptación del material para acceder al contenido. Por ejemplo, una transcripción de audio de una clase demora unos tres días, una digitalización de texto escaneado o una fotocopia alrededor de una semana y una traducción de un material a lengua de señas más de una semana. En relación al tiempo para evaluaciones escritas, los estudiantes con discapacidad visual demoran al menos unos 15 minutos en revisar el funcionamiento del programa de

lector de pantalla, además este lector trabaja más lento al revisar palabra por palabra. Por tanto, es un proceso que demanda mayor tiempo para el estudiante.

Estos datos han sido recogidos a partir de las siguientes citas:

yo creo que es poco el tiempo, porque el tiempo de 90 minutos o menos que dan los profesores a mí no me alcanza. No necesito cinco horas, pero si unos 20 minutos más. (Estudiante 4)

las personas con discapacidad visual nos demoramos más con el lector de pantalla. Para responder una prueba con una hora y 15 minutos estaría bien, porque ahí lo hace bien a conciencia, sino la hace rápido no más. (Estudiante 2)

ojalá si se va a trabajar una guía en la clase con un texto, este sea enviado antes porque yo igual necesito el texto para irlo leyendo, muchas veces me paso que mis compañeros tenían que leerme los textos y el profesor me pasaba la hoja de papel que no me sirve de nada. (Estudiante 3)

En las citas anteriores se evidencia la importancia del tiempo y la entrega anticipada en material o textos de estudios y sus programas. Asimismo, el tiempo en la ejecución de una evaluación puesto que, para el caso de discapacidad visual y auditiva, se requiere considerar el tiempo en que se demora un lector de pantalla o bien el trabajo de traducción que realiza el o la intérprete de lenguaje de señas.

4.2.3. Gestión y políticas universitarias inclusivas y con justicia social

Se refiere al mejoramiento de la gestión universitaria para dar cumplimiento a las políticas internas de la institución. Los y las estudiantes señalan ver una incongruencia constante entre lo que la universidad dice hacer y con lo que hace respecto a la inclusión. Ellos manifiestan que, si bien existe una política inclusiva en la universidad, es frecuente encontrarse con prácticas segregadoras y docentes poco inclusivos. Asimismo, el apoyo y compromiso institucional para el seguimiento de sus procesos pedagógicos.

Estos hallazgos se presentan en las siguientes citas:

Yo creo que la universidad dice y se compromete a incluir estudiantes en situación de discapacidad primero debería formar a los profesores o a lo mejor tutores o monitores que pudiesen tener un poquito más de conocimiento respecto a ellos. (Estudiante 1)

Los docentes de la universidad primero deben capacitarse y lo segundo llevarlo a la práctica. A parte de ser empáticos, y en tercer lugar considerar el tiempo al momento de evaluar, ósea si son 90 minutos o 120 minutos que tiene para evaluar no es siempre eso generalmente es 1 hora o 40 minutos por último dejar 20 minutos extra con eso no pasa nada. (Estudiante 2)

Yo creo que en algunos casos falta anticiparse. Que no pase que el estudiante llega y el profesor dice ase me olvido que había que adaptar la prueba. Porque eso pasa, sucede. (Estudiante 3)

4.2.4. Proactividad estudiantil

Se refiere a adoptar una actitud más proactiva en el rol de estudiante, acercarse al profesor o profesora y manifestar a tiempo las dudas, inquietudes, etc. De la misma manera, implica ser más comprometidos y propositivos con su proceso pedagógico y enfrentar las adversidades para cumplir metas.

Algunas citas que argumentan aquello son:

cuando uno tiene una dificultad en el proceso educativo hay que acercarse a hablar con el profesor y si el profesor da una solución, seguir el conducto regular y hablar

con el director de carrera, decanato y llegar hasta rectoría si es necesario.
(Estudiante 1)

uno se conoce, uno sabe a qué nivel puede rendir o qué nivel no puede rendir. Si uno ve que no está aprendiendo, bueno acercarse a los demás...siempre hay uno que sabe más que uno. (Estudiante 2)

quizás haciéndoles más sugerencias a los profesores, alguna vez lo hice con los más tratables y con ellos resultó y facilitó el proceso. (Estudiante 4)

En los relatos, en especial en un caso, los y las estudiantes reconocen la importancia de vincularse más proactivamente en su proceso educativo. Asimismo, señalan que es conveniente hacer sugerencias a los profesores para las adaptaciones en el aula.

5. Discusión y conclusiones

Respecto a los resultados que guardan relación con los efectos de la evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en contextos universitarios, se evidencia diferencias en el proceso evaluativo respecto a sus pares sin discapacidad. Cuando se trata de estudiantes en situación de discapacidad el proceso evaluativo presenta dificultades que se desprenden del modelo médico de la discapacidad. En este modelo la discapacidad se problematiza en el sujeto que posee la deficiencia y por tanto requiere de tratamientos médicos para su rehabilitación. En el contexto educativo se problematiza al estudiante y los ajustes y/o adaptaciones aparecen como alternativas para su incorporación en el aula. Esta situación se encontró como resultado en la totalidad de las narraciones de estudiantes con discapacidad acerca de sus experiencias evaluativas en la etapa escolar en las que además muchas de estas experiencias presentaron episodios de discriminación negativas y positivas. La diferencia que se puede encontrar en el contexto universitario es que estos episodios de discriminación o trato diferenciado se dan de manera implícita, respecto a las experiencias escolares que fueron más explícitas. Por ejemplo, un acto de discriminación reiterativo es la omisión en la entrega de información y/o adaptación del material de estudio al estudiante.

De la amplia gama de autores en el enfoque de justicia social el más pertinente para esta investigación es el modelo de justicia social por reconocimiento de Axel Honneth (1997). Este concepto se refiere a las relaciones afectivas de reconocimiento donde el individuo es reconocido como una persona que presenta necesidades, derechos, relaciones emocionales y sociales y es reconocido como un individuo socializado en su unidad (Honneth, 1992). De esta manera, los y las estudiantes en situación de discapacidad demandan un reconocimiento a sus derechos y deberes, sin embargo, también manifiestan la importancia del vínculo y el cuidado del otro, y en donde precisamente en los actuales escenarios modernos impera la búsqueda del reconocimiento por el otro, como se distingue en este contexto.

Al momento de interpretar estos resultados, se aprecia cómo la búsqueda del reconocimiento se extiende a las distintas esferas que propone Honneth: amor, derecho y solidaridad. Sin duda, este enfoque de justicia social permitiría en el plano de la autorrealización reafirmar su autoconfianza, autorrespeto y autoestima principalmente en este grupo de estudiantes, quienes a través de su trayectoria educativa se han visto vulnerados.

En relación a las recomendaciones para una evaluación más justa e inclusiva, nos permite discutir la importancia de la participación de todos los actores educativos. Así, como proponen Booth y Ainscow (2000) un compromiso y una participación efectiva

que implique procesos democráticos en la toma de decisiones, ello aún constituye un desafío para las universidades. Esto debido a que la responsabilidad de la permanencia de estudiantes en situación de discapacidad recae sólo en el docente, entendiéndose que es quien debe diseñar, ajustar y adaptar los requerimientos pedagógicos. En la totalidad de las narraciones de experiencias de estudiantes en situación de discapacidad señalan la necesidad de contar con metodologías más innovadoras e inclusivas, es decir que los docentes cuenten con más herramientas pedagógicas que les permitan abordar de mejor forma el trabajo con la diversidad en el aula.

A partir de los hallazgos se interpreta que esta necesidad manifestada por los estudiantes encontraría respuesta en la propuesta métodos mixtos desde el enfoque transformador de Mertens (2009, 2018). Ello nos permite reconocer que en la mixtura de una metodología que incorpore diversidad de perspectivas podría ser satisfactorio. De las perspectivas que propone la autora aplica en particular a este grupo de estudiantes y en este contexto puesto que género, pertenencia indígena y discapacidad son variables que se entrecruzan en esta investigación. Asimismo, esta perspectiva nos permite como primera instancia reconocer discriminación e injusticias, segundo reflexionar respecto a las actuales prácticas pedagógicas y finalmente replantearlas respecto a los principios de derechos humanos y justicia social (Figura 1).

Figura 1

Aporte teórico para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad



Los resultados evidencian una necesidad de explorar evaluaciones desde otros enfoques que permitan a su vez ser equitativas, innovadoras e inclusivas. Hasta ahora la evaluación para estudiantes en situación de discapacidad sólo ha sido abordada desde el enfoque de educación inclusiva, no obstante, este no ha logrado dar respuesta a las necesidades pedagógicas en este grupo de estudiantes. De esta manera, el proceso evaluativo no sólo debe buscar una participación y accesibilidad de los estudiantes, como se manifiesta en un enfoque de evaluación inclusiva, sino también un reconocimiento por la individualidad y la diferencia de cada uno de ellos. Este enfoque de la evaluación para la justicia social permitirá construir, reconocer y autoafirmar la identidad y confianza de los y las estudiantes integrando diferencias de culturales sobre todo de aquellos que pertenecen a grupos más excluidos de la sociedad. Por consiguiente, la innovación de esta investigación se encontrarían los aportes del enfoque de justicia social y el enfoque transformador para complementar los actuales modelos teóricos que han sostenido la educación para personas en situación de discapacidad.

Finalmente, señalar que la investigación recoge la voz de los estudiantes desde un rol protagónico y que en esa experiencia estudiantil se reconoce un conocimiento propio y tremendamente valioso para la construcción de aprendizaje. Esto debido a que, en su experiencia escolar y universitaria, les significó desarrollar estrategias de afrontamiento y resiliencia para mantenerse dentro del contexto educativo y no ser excluidos del sistema. Para este grupo de estudiante los diversos obstáculos y barreras sociopedagógicas les permitieron generar un aprendizaje diferente a sus pares sin discapacidad y con ello un conocimiento hasta ahora no visualizado en los contextos educativos. Este grupo de estudiantes desarrolla técnicas de estudios como la organización y estructura del tiempo, establecen más de un canal receptivo de información para el estudio de contenidos y construyen su propio material didáctico para apoyar el aprendizaje. Asimismo, realizan un ejercicio constante de metacognición respecto de sus habilidades y debilidades, por ejemplo, reconocen que presentan más habilidad lectora que escrita, por tanto, dedican más tiempo a trabajar en aquello que más le dificulta. Son estudiantes que indagan y buscan acompañamiento de su proceso pedagógicos, permanecen más cercanos a docentes y grupo de estudiantes (Figura 2).

Figura 2

Aporte práctico para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad



La evaluación educativa no sólo debe ser inclusiva, sino también justa y transformadora. Esto quiere decir, que la disciplina debe convertirse en un facilitador del proceso pedagógico para todos los y las estudiantes tengan las mismas oportunidades. En especial en aquellos estudiantes oprimidos, excluidos vulnerados signifique una oportunidad para transformar sus propios entornos y derribar las desigualdades.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Alianza.
- Álvarez, P. (2012) *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Narcea.
- Álvarez, P., Alegre, O. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de

- orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2), 1-17.
<https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>
- Arcscott, W. (2013) Students with learning and developmental disabilities in post-secondary education. *Critical Issues in The Future of Learning and Teaching*, 8(2), 115-125.
https://doi.org/10.1007/978-94-6209-046-0_9
- Avendaño, C. y Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos* 40(2), 27-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300003>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE Mark Vaughan.
- Brisolara, S. (2014). Feminist theory: Its domains and application. En S. Brisolara, D. Seigart y S. Sen Gupta (Eds.), *Femenist evaluation and research* (pp. 13-41). Guildford Press.
- Cawthon, S. y Cole, E. (2010) Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2(23), 112-128.
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Sage.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: Narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de la Discapacidad*, 5(1),43-61.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Couzens, D. (2015) Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62, 24-41.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>
- Cram, F. y Merstens, D. M. (2015). Transformative and indigenous frameworks for multi methods and mixed methods research. En S. Hesse- Biber y B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multi methods and mixed methods research inquiry* (pp. 91-110). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.7>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz, V. y Funes, S. (2016) Universidad inclusiva. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, 16, 450-494.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gothberg, J. (2015, 7 de abril). *Unintentionally excluded: How universal design for evaluation (UDE) can improve participation of marginalised groups*. Presentación del Meeting of the Center for Culturally Responsive Evaluation and Assessment, Chicago, IL.
- Guba, E. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M. y McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435-448.
<https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>

- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 67-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Holloway, S. (2010) the experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disabilities & Society*, 16(4), 597-615. <https://doi.org/10.1080/09687590120059568>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática social de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Barpal.
- Kioko, V. y Makoelle, T. (2014). Inclusion in higher education: Learning experiences of disabled students at Winchester University. *International Education Studies*, 6(7), 106-116. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n6p106>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. <https://doi.org/10.1080/13562510600680871>
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Programa para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales PLANE-UC*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lovet, T., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M., Kim, J., Burge, P. y Culve, S. (2015). STEM faculty experiences with students with disabilities at a land grant institution. *Journal of Education and Training Studies*, 1(3), 27-38. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 9-20.
- Madriaga, M., Hanson, S., Heaton, K., Kay, H., Newitt, S. y Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), 45-67.
- McGregor, K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. y Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *US National Library of Medicine*, 31(2), 90-102. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12102>
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. Guilford Press.
- Mertens, D. M. (2015). *Issues for a better future: Transformative mixed methods research and cultural diversity, social justice, gender, and ethics*. Yonsei University.
- Mertens, D. M. (2018). *Mixed methods design in evaluation*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506330631>
- Moriña, A. y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prisma Social*, 16, 32-59.
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y. y Seguel, D. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de la educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131-158. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>

- Patrick, S. y Wessel, D. (2013). Faculty mentorship and transition experiences of students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(2), 105-118.
- Ragosta, M. y Wendler, C. (1992). *Eligibility issues and comparable time limits for disabled and non-disabled SAT examinees*. College Board.
<https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01466.x>
- Revuelta, B, y Hernández-Arencibia, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de Moebius*, 66, 333-346. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- Rodríguez, A y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Sachs, D. y Schreuer, N. (2011) Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences. *Disabilities studies quarterly*, 2(31), art 5. <https://doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593>
- Salazar, C., Valdés, F., Sanhueza, H. y Ross, M. J. (2013). Análisis de las buenas prácticas corporativas de la UACH en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 59-71.
- Sharp, K. y Earle, S. (2000). Assessment, disability and the problem of compensation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 191-199.
<https://doi.org/10.1080/713611423>
- Stake, R. E. (1997). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(2), 13-34.
- UN Women. (2015). *How to manage gender-responsive evaluation: Evaluation handbook?* UN Women.

Breve CV de la autora

Pamela Tejada Cerda

Profesora Instructora de la Universidad Austral de Chile. Doctora en Educación (Universidad Católica de Temuco, Chile). Magíster en Discapacidad e Inclusión Social (Universidad Nacional de Colombia). Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y Profesora de Estado en Educación Física (Universidad de Santiago de Chile). Es miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS; desarrollo de proyectos regionales vinculados al deporte y educación inclusiva. Su línea de investigación es Evaluación educativa, educación inclusiva, discapacidad y justicia social. Email: pamela.tejada@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4290-3091>