

ENSAYOS

## La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas

Educational evaluation of students with disabilities at university: challenges and proposals

*Pamela Tejada Cerda*

Universidad Católica de Temuco, Chile.  
pamela.tejada@uach.cl

### RESUMEN

El siguiente artículo es un ensayo teórico que aborda la evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en el contexto universitario. El propósito es plantear una reflexión respecto a la forma en que se está llevando a cabo dicho proceso en este nivel educativo y las consecuencias para los estudiantes. La metodología utilizada en este artículo es el análisis bibliográfico. Para esto se realizó una exploración en la base de datos Tylor y Francis, junto a una selección de 35 artículos de revistas científicas de diversa indexación: Redalyc, Scielo, Scopus y Web of Science. La revisión se realiza con una búsqueda de las siguientes palabras claves en español e inglés: evaluación educativa, evaluación inclusiva, evaluación para la discapacidad y aprendizaje dialógico. Como postulados teóricos se plantea el modelo de evaluación constructivista de Guba y Lincoln (1989) y la evaluación educativa inclusiva de Ferrer (2007). Los resultados permitieron reconocer las deficiencias del proceso evaluativo en sus diferentes etapas y sus ajustes. Asimismo, se revelan aspectos a considerar para una propuesta evaluativa inclusiva en contextos universitarios, entre los que se encuentran: los grupos interactivos, aprendizaje dialógico y la vinculación con la comunidad.

*Palabras claves:* Evaluación, discapacidad, análisis bibliográfico.

### ABSTRACT

The following article is a theoretical essay that addresses educational evaluation in students with disabilities in the university context. The purpose is to propose a reflection on the way in which this process is being carried out in this educational level and the consequences for these students. The methodology used in this article is the bibliographic analysis. For this purpose, an exploration was carried out in the Tylor and Francis database and a selection of 35 articles from scientific journals of diverse indexation: Redalyc, Scielo, Scopus and Web of Science. The review is done with a search of the following keywords in spanish and english: educational evaluation, inclusive evaluation, evaluation for disability and dialogical learning. As theoretical postulates, the constructivist evaluation model of Guba and Lincoln (1989) and the inclusive educational evaluation of Ferrer (2007) are presented. The results allowed to recognize the deficiencies of the evaluation process in its different stages and its adjustments. Likewise, aspects to consider are revealed for an inclusive evaluation proposal in university contexts, in which are: the interactive groups, dialogical learning and the link with the community.

*Key words:* Evaluation, disabilities, bibliographic analysis.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, a nivel internacional, se ha incrementado el número de matrícula de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior (Arscott, 2013) a partir de los avances legislativos internacionales en materia de educación inclusiva. Un antecedente se encuentra en la Convención de las Naciones Unidas por los Derechos de las Personas en Situación de Discapacidad (2006), que explicita la ratificación de los Estados y el compromiso de garantizar el acceso educativo a este grupo de personas en todos sus niveles. Otro antecedente normativo se encuentra en la Declaración Para una Educación para Todos (Bangkok, 2014), sucesora de la Declaración de Dakar (2000) y Jomtien (1990) que señala:

las necesidades de las personas con discapacidad deberían abordarse en todos los niveles de la educación. Hay que adoptar medidas específicas y eficaces, comprendidas medidas de reforma, para volver pluralista la educación, suprimir obstáculos a la igualdad de oportunidades y poner en condiciones de igualdad a quienes están desfavorecidos y/o marginados (Foro Mundial de la Educación 2015, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], p. 2).

A partir de este escenario político los Estados se comprometieron en garantizar el acceso a la educación superior para las personas en situación de discapacidad. De esta manera, comienza a construirse una política de acceso equitativo en la educación superior, principalmente en las universidades.

Si bien esta política de acceso inclusivo ha permitido un mayor ingreso por parte de estudiantes en situación de discapacidad, se presentan dificultades en la permanencia universitaria relacionadas principalmente con el proceso pedagógico: adaptaciones curriculares, formas de evaluación, inserción y participación social en espacios no académicos, limitaciones en la accesibilidad física y a la información (Fossey, Chaffey, Venville y Bigby, 2016; Sachs y Schreuer, 2011). Asimismo, los estudiantes señalan que sus principales solicitudes se encuentran en la adaptación curricular, adaptación de materiales, procedimiento de evaluación, recursos utilizados en clases y medios tecnológicos como apoyo en el aula (Rodríguez y Álvarez, 2014; Álvarez, Alegre y López, 2012).

Entre los antecedentes encontrados en la literatura científica, estos dan cuenta de la dificultad de los estudiantes con discapacidad al enfrentarse al proceso pedagógico, no obstante, la evaluación educativa es aquel proceso que mayores demandas presenta (Tapia y Manosalva, 2012). Esto debido al desconocimiento por parte del profesorado para construir y plantear formas de evaluación que no dan cuenta del logro de aprendizaje del estudiante, sino que más bien se centran en la funcionalidad de la condición de discapacidad (Sharp y Earle, 2000).

En lo que se refiere a las experiencias pedagógicas de evaluación educativa en contexto internacional, se determina que, en Reino Unido, los estudiantes en situación de discapacidad valoran como útiles los programas de apoyos y ajustes curriculares que se realizan al proceso pedagógico. No obstante, estos no se articulan al ser considerados muy genéricos y no individualizados. De esta manera los estudiantes enfatizan en los principios de heterogeneidad y particularidad de la diversidad del aula. Como principales barreras de acceso los estudiantes identifican al personal universitario, quien desconoce la discapacidad del estudiante, y al profesorado en su falta de voluntad para realizar ajustes razonables

y formas de evaluación de acuerdo con sus requerimientos pedagógicos (Kendall, 2016; Holloway, 2010). Asimismo, una investigación de Kioko y Makoelle (2014) exploró las experiencias de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Winchester, donde se señala que los procesos educativos se encuentran en constante cambio dependiendo de las necesidades y las generaciones. Por lo tanto, esta evolución implica una necesidad de monitorearlos constantemente, de mejorar la comunicación entre facultades, revitalizar el apoyo a estudiantes y empoderar a nuevos docentes.

En Estados Unidos los estudiantes en situación de discapacidad manifiestan sentirse en desventaja frente a sus pares sin discapacidad debido a las exigencias académicas. Además, señalan una falta de preparación por parte de los profesores para la atención de la discapacidad, junto a la falta de empatía y flexibilidad para realizar adaptaciones curriculares y procedimientos de evaluación (McGregor *et al.*, 2016; Lovet *et al.*, 2015; Patrick y Wessell, 2013; Arscott, 2013; Cawthon y Cole, 2010).

En España, 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 deben adaptar los materiales e instrumentos de evaluación que se utilizan y extender o considerar el tiempo de realización de exámenes y trabajos (Álvarez, Alegre y López, 2012). Por tanto, los ajustes no son a los elementos que constituyen el currículum, sino a su accesibilidad.

Existen otras investigaciones que han profundizado en la evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad como una temática sensible e importante de abordar. En el ámbito internacional se encuentra el trabajo de los autores Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) quienes analizaron las experiencias de evaluación en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad, encontrando como resultados la valoración y posibles alternativas al proceso evaluativo y experiencias de buenas prácticas. Los autores Madriaga *et al.* (2010); Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela (2007) y Healey *et al.* (2006) evaluaron las experiencias evaluativas de estudiantes con y sin discapacidad en la universidad, encontrando que presentan dificultades similares en la evaluación. No obstante, en trabajos grupales y exposiciones orales, los estudiantes con discapacidad presentan menos dificultades que sus pares sin discapacidad. Autores como Everett y Oswald (2018) y Konur (2006), exploraron 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.

En Chile, al igual que las experiencias universitarias internacionales, la evaluación es considerada una barrera en el proceso de permanencia por parte de los estudiantes en situación de discapacidad. No obstante, existe una valoración positiva al profesorado cuando este realiza las adaptaciones en el proceso evaluativo (Villafañe, Corrales y Soto, 2016; Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2013). Las experiencias evaluativas 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, considerándolo como un acto discriminatorio (Tapia y Manosalva, 2012). Asimismo, Avendaño y Díaz (2014) reafirman estas diferencias en el caso de estudiantes con discapacidad visual, a quienes además se les exigen manejar aspectos instrumentales específicos del uso del bastón y tecnología computacional para lectura y escritura. De esta manera los estudiantes en situación de discapacidad visual y auditiva son quienes presentan mayores demandas y dificultades en la evaluación educativa.

En resumen, las experiencias evaluativas internacionales coinciden en que se reconoce la evaluación educativa como un proceso que presenta deficiencias y que dificulta el proceso pedagógico del estudiante. No obstante, las divergencias se encuentran están situadas en distintas etapas de la evaluación. De esta manera, por ejemplo, en el Reino Unido se sitúan en la forma de evaluar, en Estados Unidos en los criterios de evaluación y en España en los instrumentos de evaluación. En el caso de Chile, las deficiencias se encontrarían en las tres etapas mencionadas de la evaluación: la forma de evaluar, diseño y aplicabilidad de los instrumentos, junto a los criterios de evaluación. Por consiguiente, el objetivo de esta investigación es describir la evaluación educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad.

La metodología utilizada en este artículo es el análisis bibliográfico. Para ello se realizó una exploración en la base de datos Tylor y Francis, junto a una selección de 35 artículos de revistas científicas de diversa indexación: Redalyc, Scielo, Scopus y Web of Science. La revisión se efectuó con una búsqueda de las siguientes palabras claves en español e inglés: evaluación educativa, evaluación inclusiva, evaluación para la discapacidad y aprendizaje dialógico.

## 2. EVALUACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO Y PERSPECTIVAS

La evaluación educativa presenta una trayectoria histórica. Los autores Madus, Scriven y Stufflebeam (1983) distinguieron cuatro períodos de la evaluación. El primero de ellos se remonta al siglo V. a. C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron como método didáctico los cuestionarios evaluativos. El segundo período, en la década del treinta, Ralph Tyler estableció el término *evaluación educacional* proponiendo un método que definía la evaluación centrada en objetivos. De esta manera, la evaluación de objetivos era la base de la conformación del currículum educativo y sus contenidos, y este a su vez supervisaba el rendimiento académico del estudiante. Posteriormente, en la década del cuarenta y cincuenta, la expansión de instituciones educacionales condujo a una evaluación desorganizada, visibilizándose una falta de claridad en los objetivos y aspectos técnicos. En la década del sesenta, el auge de los proyectos educativos y la financiación estatal de estos condujo a realizar cambios profundos en la evaluación y con ello una reorientación hacia el interés público y a la profesionalización de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

A su vez, cada período se desarrolló desde diferentes modelos evaluativos. En un inicio, los autores Tyler y Suchman (1950; 1967) plantearon un modelo de medición de logros de objetivos y verificación de resultados. Posteriormente, se conformó un modelo de proceso de la evaluación como un método para recoger información para la toma de decisiones (Stufflebeam y Shinkfield, 1995; Owen, 1973; Wolf, 1974). Luego, se propuso un modelo cualitativo que planteó la evaluación como un proceso de construcción en conjunto (Guba y Lincoln, 1989), y finalmente un modelo cualitativo desde una perspectiva dialógica que comprende la evaluación como un constructo epistémico que se orienta al mejoramiento del proceso educativo (Del Pino y Montañares, 2018; Ferrer, 2007).

Si bien existe una variedad de modelos evaluativos, la evaluación educativa sigue siendo concebida tradicionalmente como la respuesta pedagógica de aquello que el estudiante ha aprendido; a su vez, esta es asociada a un examen o prueba que acredite niveles de logros (Zúñiga y Cárdenas, 2014). No obstante, cuando el proceso se sitúa en

contextos universitarios la evaluación además busca acreditar desempeños y competencias profesionales. Esto implica que la evaluación se presente como un proceso integrado que permite evaluar el conocimiento, las habilidades, los procedimientos y las actitudes vinculadas al “hacer” (Riquelme, Ugüeno, Del Valle, Jara y Del Pino, 2017; Villardón, 2006). Por consiguiente, para un estudiante en situación de discapacidad la evaluación educativa se torna un procedimiento complejo, al considerar criterios de evaluación simultáneos e incluir formas de evaluación que no dan cuenta del logro de aprendizaje del estudiante, sino que más bien relevan la condición de discapacidad (Sharp y Earle, 2000).

### 3. ENFOQUE DE EVALUACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD

La evaluación de aprendizaje para estudiantes en situación de discapacidad ha sido construida y elaborada a partir de la escuela. El Índice de Inclusión (INDEX) de la UNESCO (2000) ofrece un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en la escuela, el objetivo es construir comunidades colaborativas que fomenten altos niveles de logro en sus estudiantes. El INDEX se compone de un proceso de autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva; este proceso implica una importante gestión de los miembros de la comunidad escolar en la que un grupo de coordinadores trabaja con el cuerpo docente, estudiantes y familias, con el fin de identificar barreras de aprendizaje y participación, para así definir fases de desarrollo y niveles de logro de los procesos. De esta manera, la evaluación de progresos a su vez es evaluada respecto a los criterios o indicadores para posteriores procesos. No obstante, el proceso evaluativo que sugiere el INDEX está situado en la escuela y dista de lo que se puede encontrar en la universidad. Los programas de apoyo universitarios para estudiantes en situación de discapacidad serían homólogos a los coordinadores del proceso en la escuela. No obstante, el trabajo aún es desarticulado resolviendo más bien ajustes o adaptaciones en el instrumento evaluativo. Es necesario entonces discutir el concepto teórico de evaluación educativa que permita describir el proceso evaluativo en la educación superior para estudiantes en situación de discapacidad.

Para el caso de la evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad, el modelo constructivista nos ofrece un marco epistemológico y metodológico aplicable en este contexto. Los autores Guba y Lincoln (1989) proponen una evaluación educativa constructivista, que tiene como propósito la participación y la consideración de opiniones de todos los involucrados en el proceso educativo. De esta manera, para la evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad se hablaría de un proceso pedagógico que implique primero considerar las necesidades, problemas y sugerencias del grupo; seguido de la realización de procesos de negociación y finalmente toma de decisiones consensuadas entre el grupo y el o los docentes. Asimismo, los postulados de Ferrer (2007), fundamentados en un enfoque constructivista, proponen un modelo de evaluación educativa inclusiva, reuniendo como principio la aceptación de la diversidad en el aula como las distintas formas de aprendizaje, origen cultural, étnico y condición de género (Figura 1). El autor señala que esta valoración tendría un impacto positivo en los procesos de aprendizaje tornándose más cooperativos. Así, aquellos estudiantes que presenten una condición de discapacidad podrían acceder en igualdad de oportunidades y obtener igualdad de resultados. Para esto es

relevante desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico. ¿Qué se entiende por un aprendizaje dialógico? El diálogo, se reconoce como un principio base para el aprendizaje y transformación de entornos inclusivos (Ferrer, 2007). El “aprendizaje dialógico” (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002; Flecha, 1997) plantea una concepción de comunicación interactiva de aprendizaje, es decir, los grupos se tornan interactivos y construyen significados basados en estas interacciones las cuales se dan en un diálogo horizontal igualitario, voluntario y participativo. Así, el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad es la base de su propia experiencia cotidiana y su relación con el entorno, esto les permite desarrollar un aprendizaje que no es suficientemente explorado en la universidad.

Figura 1. Enfoque de la Evaluación Inclusiva



Fuente. Guba y Lincoln (1989); Ferrer (2007).

La evaluación educativa en contextos universitarios debe ser planteada como un desafío debido a la complejidad del proceso y así pueda constituirse como un medio y no un fin en sí mismo (Riquelme *et. al.*, 2017), junto con distanciarse de los procesos educativos y de aprendizaje. Por consiguiente, una evaluación educativa para estudiantes en situación de discapacidad constituye uno de los mayores desafíos en la universidad considerando los procesos evaluativos que se realizan para el ingreso, permanencia y egreso del estudiante (Konur, 2000). Es así como las dificultades que presentan los estudiantes en situación de discapacidad plantean posibilidades de ajustes en la evaluación utilizando métodos para evaluar estudiantes con discapacidad sensorial, manual o del habla (Parkin, 2001). La búsqueda de nuevos métodos estaría fundamentada en representar el nivel del logro de los estudiantes y no la medición de la condición de discapacidad. De esta forma se plantea construir evaluaciones alternativas para estudiantes con discapacidad no descuidando los principios de igualdad de oportunidades y validez de la evaluación (Sharp y Earle, 2000).

La propuesta de Tindal (1998) retomada por Konur (2006), ofrece una taxonomía para realizar ajustes razonables en el contexto escolar, los que fueron utilizados en el contexto universitario. Estos se agrupan en cuatro ámbitos: ajustes para la presentación del instrumento, ajustes para la respuesta evaluativa, ajustes de configuración de la ubicación física y ajustes de tiempo y programación (Figura 2).

Figura 2. Características de la evaluación en estudiantes con discapacidad



Fuente. Konur, 2006; Tindal, 1998.

Los ajustes para la presentación del instrumento implican la adaptación del diseño y presentación del instrumento evaluativo; el ajuste de respuesta, se vincula al uso de tecnologías e instrucciones de la evaluación; el ajuste de configuración de la ubicación física se relaciona con el lugar en el cual se realiza la evaluación, en algunos casos es solicitado por los estudiantes para evitar factores distractores, y finalmente, los ajustes de tiempo se refieren a la asignación de un tiempo adicional a los estudiantes para la entrega o rendición de una evaluación. Este tipo de ajustes es el que ha solicitado mayores demandas por parte de los estudiantes debido a que muchas veces no logran finalizar la evaluación en el tiempo asignado. Así lo señaló un estudio de Ragosta y Wendler (1992) que encontró una diferencia en tiempo de 1,5 a 2 veces en estudiantes en situación de discapacidad respecto a sus pares sin discapacidad. Este tiempo es independiente de los distintos formatos de evaluación que se hayan utilizado.

Todos los ajustes a la evaluación presentan un componente de negociación entre estudiante y profesor, si bien existen experiencias satisfactorias de diálogo y consenso, la mayoría de las veces es el profesor quien toma la decisión respecto a la forma, los criterios y el instrumento de evaluación. Esta situación respecto a la subjetividad y el desconocimiento del proceso evaluativo desencadena una consecuencia que perjudica a

los estudiantes, debido a que la evaluación educativa no estaría centrada en el proceso de aprendizaje, sino más bien evidencia la condición de la discapacidad por sobre el proceso (Parkin, 2001; Sharp y Earle, 2000; Ragosta y Wendler, 1992).

#### 4. DISCUSIÓN

Este artículo nos plantea reflexionar respecto a la forma en que se está llevando a cabo la evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad. Se observa que la evaluación educativa permanece arraigada a una perspectiva técnica que evidencia las desigualdades educativas en especial de estos estudiantes. Asimismo, la subjetividad del proceso depende de las voluntades docentes respecto a qué y cómo realizar los ajustes.

En Chile, la evaluación educativa plantea importantes desafíos para el trabajo pedagógico de estudiantes en situación de discapacidad. En una primera instancia se encuentra la formación del docente, debido a que el carácter instrumentalista de la evaluación lo posiciona como un actor determinante y decidor en la evaluación. Para esto es importante que la formación considere nuevos enfoques pedagógicos para abordar la condición de discapacidad, la aceptación y valoración de la diversidad, e incluir la participación de los estudiantes en estos procesos. Esto significa derribar el prejuicio docente respecto a realizar un ajuste no implica bajar la exigencia, por el contrario, los ajustes además constituyen un derecho del estudiante.

En una segunda instancia y relacionado con el párrafo anterior, se encuentra la participación estudiantil, lo que significa posicionarse desde un rol más protagónico del proceso. Así, los estudiantes pueden realizar sus propuestas respecto a la forma, al diseño del instrumento y en consenso establecer los criterios de evaluación. En este último aspecto es donde se encuentra el principal desafío, debido a que la experiencia devela que existen diferencias en los criterios de evaluación para estudiantes en situación de discapacidad respecto a sus pares sin discapacidad. Sin duda, un acto de discriminación que limita en la ética docente. De esta manera, es importante que los estudiantes se empoderen y tomen conocimiento de sus derechos y al mismo tiempo puedan tomar un rol activo en sus procesos de aprendizaje planteando inquietudes y propuestas durante el proceso pedagógico.

Para una evaluación educativa inclusiva en la universidad es necesario considerar metodologías pedagógicas activas como lo son los grupos interactivos, el aprendizaje dialógico y la apertura a la comunidad. En este último aspecto, se plantea un importante desafío que va más allá de la comunidad universitaria, por ejemplo, vincularse a organizaciones sociales civiles y no gubernamentales. En esta se pueden encontrar agrupaciones de personas en situación de discapacidad, por ejemplo, pertenecientes a la cultura sorda, agrupaciones de padres y organizaciones deportivas para personas con discapacidad.

Finalmente, hay que señalar que una propuesta de evaluación educativa inclusiva no solo beneficiará a estudiantes en situación de discapacidad, sino a toda la comunidad educativa. Los principios transversales que sostienen el modelo como la valoración, la solidaridad, la interacción y el diálogo, son capaces de transformar un entorno educativo y con esto generar un proceso pedagógico integral. Por consiguiente, la evaluación debe posicionarse desde perspectivas más constructivistas que impliquen una transformación epistemológica de los actuales procesos pedagógicos. De esta manera, permitirá innovar en modelos pedagógicos acordes a la diversidad y a las distintas formas de aprendizaje en el aula universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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.
- 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.
- 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*, 23(2), 112-128.
- Del Pino, M. y Montañares, E. (2018). Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos vulnerables chilenos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-12.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. España: Graó.
- Everett, S y Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers. *Teaching in Higher Education*, 23(7), 802-817.
- Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. In *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., y Bigby, C. (2016). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*.
- 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.
- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico. Barcelona: Paidós.
- Guba, E. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. United States of America: SAGE.
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M. y McNeela, E. (2007). Including Young People with Disabilities: Assessment Challenges in higher education. *Higher Education*, 54(3) 435-448.
- Healey, M., Bradley, A., Fuller, M., y Hall, T. (2006). Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university. *Towards inclusive learning in higher education: Developing curricula for disabled students*, 32-43.
- Holloway, S. (2010). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disabilities & Society*, 16(4), 597-615.
- Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring students experiences. *Cogent Education*, 3(1).
- Konur, O. (2000). Creating enforceable civil rights for disabled students in higher education: An institutional theory perspective. *Disability & Society*, 15(7), 1041-1063.
- \_\_\_\_\_. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in higher education*, 11(3), 351-363.
- 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.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Santiago de Chile: 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*, 3(1), 27-38.
- 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.
- Madus, G., Scriven, M. y Stufflebeam, D. (1983). *Evaluation models*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63–80.
- McGregor, K.K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. y Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. National Center for Biotechnology Information, *US National Library of Medicine*, 31(2), 90-102.
- Owens, T.R. (1973). Educational evaluation by adversary proceedings. En E.R. House (Comp.), *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley: McCutchan.
- Parkin, J. (2001). Exams and DSA for DB. *Message posed to the Deaflink JISC Mailing list*. Online. Recuperado de: <http://www.jiscmail.ac.uk/cgi-bin/webadminA,2>.
- 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 Report*, 92–95.
- Riquelme, P., Uguieño, A., Del Valle, R., Jara, E. y Del Pino, M. (2017). Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales. *Centro Universitario de Desarrollo CINDA*, 19-35.
- 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.
- Sachs, D. y Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disabilities studies quarterly*, 31(2).
- Sharp, K., y Earle, S. (2000). Assessment, disability and the problem of compensation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 191-199.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós: Barcelona.
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34.
- Tindal, G. (1998). *Models of understanding task comparability in accommodated testing*. Eugene: University of Oregon.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Wolf, R. L. (1974). The citizen as jurist: A new model of educational evaluation. *Citizen Action in Education*, 4.
- González, C. G. Z., y Aguilera, P. C. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 53(1), 57-72.