

## Retos de la educación inclusiva en el marco de las pruebas estandarizadas

### Challenges of inclusive education in the framework of standardized tests

Eláner Antonio Arrieta Vega<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, elanervega.est@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0009-0007-3876-6430>, Panamá

#### Información del Artículo

##### **Trazabilidad:**

Recibido 02-07-2024

Revisado 14-07-2024

Aceptado 30-07-2024

##### **Palabras Clave:**

Educación Inclusiva

Estandarización

Grupo Minoritario

Políticas inclusivas

Práctica pedagógica

#### RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue analizar los retos de la educación inclusiva en el marco de las pruebas estandarizadas para estudiantes indígenas de la Institución Educativa Cintura de Pueblo Nuevo Córdoba. La metodología sigue un paradigma cualitativo, con tipo de investigación fenomenológico-hermenéutico. Se emplearon las técnicas de observación y revisión bibliográfica. Los resultados muestran que entre los retos que enfrenta la educación inclusiva en el marco de las pruebas estandarizadas para los estudiantes indígenas de la institución son: contextualización de la realidad al abordarse escenarios y posibles situaciones que son para ellos desconocidas; la exclusión desde la práctica docente por falta de formación, dado que al menos un 92% de ellos no cuenta con formación para la enseñanza en entornos multiculturales. Burlas de compañeros por malos resultados, pues desconocen las razones de esas diferencias que poseen entre ellos; y finalmente, malos resultados que se asocian a las debilidades de comprensión lectora previamente manifestados por el desconocimiento de contextos o palabras. Se concluye la importancia de crear políticas inclusivas dentro de las escuelas que involucren la formación docente y el desarrollo de nuevas estrategias de trabajo en la práctica docente para superar los retos presentes en la institución analizada.

#### ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the challenges of inclusive education in the framework of standardized tests for indigenous students of the Educational Institution Cintura de Pueblo Nuevo Córdoba. The methodology follows a qualitative paradigm, with a phenomenological-hermeneutic type of research. Observation and bibliographic review techniques were used. The results show that among the challenges faced by inclusive education in the framework of the standardized tests for the indigenous students of the institution are contextualization of reality by addressing scenarios and possible situations that are unknown to them; exclusion from the teaching practice due to lack of training, since at least 92% of them do not have training for teaching in multicultural environments. Mockery from classmates due to poor results, since they do not know the reasons for these differences among them; and finally, poor results associated with weaknesses in reading comprehension previously manifested by the lack of knowledge of contexts or words. We conclude the importance of creating inclusive policies within schools that involve teacher training and the development of new work strategies in teaching practice to overcome the challenges present in the institution analyzed.

##### **Keywords:**

Inclusive Education

Standardization

Minority Group

Inclusive Policies

Teaching practice

#### INTRODUCCIÓN

Al revisar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015) se encuentra en cuarto lugar el objetivo que pretende “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). En este no solo se conjugan elementos determinantes para el desarrollo educativo de los estudiantes cuando

se habla de educación de calidad, sino que se pone a consideración la necesidad imperante de que esta sea inclusiva y equitativa, lo que implica tener en cuenta las necesidades de las minorías, sus expectativas y los elementos más importantes que puedan mermar el proceso educativo por cualquier circunstancia. Sin embargo, además de ello, señala que se deben promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas, es decir, que dicho aprendizaje le debe generar la posibilidad de aprender y seguir aprendiendo, y contar con otras oportunidades para su desarrollo integral como ser humano.

Todo lo anterior, es transcendental analizarlo en el marco de la inclusión de aquellas minorías, que son generalmente rezagadas y tratadas de una manera uniforme a los demás estudiantes, como es el caso de los estudiantes de la etnia indígena, quienes enfrentan la indiferencia del sistema educativo en múltiples ocasiones (George, 2020); en el caso particular de los estudiantes de las instituciones educativas de Pueblo Nuevo - Córdoba, se evidencia que el desarrollo de las clases se realiza de manera tradicional y poco didácticas; adicional a esto, el escaso rescate de su cultura y lenguaje propio también es un elemento fundamental que coarta los procesos de prolongación de la cultura. A lo anterior, se le suma que el desarrollo de las pruebas estandarizadas que miden el rendimiento de los grados tercero, quinto, séptimo, noveno y once, no se ajusta a los contextos reales de los estudiantes.

Ahora bien, en el municipio de Pueblo Nuevo Córdoba se ubican dos comunidades indígenas distintas, los Zenúes y los Embera Katíos (los cuales no son iguales, no viven juntos y tienen costumbres distintas). En el SIMAT de la institución educativa Cintura, de dicho municipio, están registrados en total 161 estudiantes indígenas pertenecientes a la Etnia Zenú y 16 más pertenecientes a la Etnia Emberá. En total son 177 estudiantes indígenas de una población total de 518 estudiantes, lo que quiere decir que más de la tercera parte de los estudiantes son indígenas; sin embargo, no se han tomado medidas para el desarrollo de políticas inclusivas que fomenten la atención y promoción de la diversidad educativa presente en dicho contexto.

Uno de los hallazgos detectados al analizar la problemática es que en la institución no existen políticas enfocadas a direccionar estrategias para la inclusión de estas comunidades, de hecho, ellos han ido adaptándose a las costumbres de la comunidad y de la institución en general, lo que posiblemente haya desencadenado que algunos padres retiren a sus hijos de la institución, puesto que ellos consideran de poca utilidad el estudio, y le dan más importancia al trabajo que les genera ingresos monetarios. Esto, sin duda, es un reto para la institución educativa, las acciones pedagógicas y didácticas implementadas y el modelo de evaluación estandarizado que se aplica.

También es de anotarse que los bajos resultados de las pruebas estandarizadas obtenidos por los estudiantes indígenas, les resta la posibilidad de acceder a los programas del gobierno que los lleva a la educación superior; y una de las posibles razones de tal situación, es que las pruebas estandarizadas o pruebas SABER, no se relacionan con las verdaderas prácticas sociales que envuelve a los estudiantes ni la realidad educativa contextual de los mismos, y menos aún los indígenas, pues sus saberes no están enmarcados en estos contextos, situación que inhibe el desarrollo adecuado de sus actividades académicas y por ende, la aprehensión de conocimientos, dado que, tanto el lenguaje como los problemas planteados los analizan de otra manera, lo que complejiza el proceso de aprendizaje; hecho que se revela en los resultados de dichas pruebas. Por tal motivo, surge el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los retos de la educación inclusiva en el marco de las pruebas estandarizadas para estudiantes indígenas?.

Así pues, la pertinencia de esta investigación está enmarcada en el análisis de las dificultades que presentan los estudiantes al momento de aprender, pues estas se presentan como retos que las instituciones deben superar y para ello, el análisis de la realidad educativa es determinante, ya que solo de ella surgen los elementos que generarán alternativas de solución a la práctica educativa; en este caso, el reconocimiento de esos retos que afrontan los estudiantes en el marco de las pruebas estandarizadas.

En virtud de lo anteriormente expuesto, es necesario realizar un abordaje teórico de algunos conceptos, como es el caso de las pruebas estandarizadas, entendidas como un conjunto de pruebas desarrolladas por áreas, que permiten medir el rendimiento de los estudiantes, evaluarlos, detectar cuáles de ellos requieren mejoras educativas (detección que se realiza en grupos de población), e identificar los factores que impactan el desarrollo de los estudiantes (George, 2020; Demarchi, 2020). Estas, han sido cuestionadas por defensores de los derechos educativos de las diferentes etnias lo que es reafirmado por Tristán y Pedraza (2017), quienes señalan que las pruebas a pesar de ser estandarizadas no son objetivas; además de ello, con el uso y abuso de las pruebas estandarizadas, se impulsa la competencia, el enfrentamiento e incluso la discriminación de aquellos colegios menos favorecidos al no obtener los resultados esperados (Arzola, 2016).

En cuanto a la inclusión, la ONU (2018) entiende este concepto como el enfoque que atiende a la diversidad a través de una respuesta positiva, atendiendo a las diferencias de cada uno, no como un problema, sino como la oportunidad de enriquecer la sociedad con la participación de todos los individuos, en su núcleo familiar, en la escuela, el trabajo y en comunidad. Además de lo anterior, diversas investigaciones dan cuenta de que los estudiantes indígenas son víctimas de las estructuras de inequidad que los restringe y

limita, y por tal razón, se enfrentan a obstáculos que restringen su rendimiento académico (Avena, 2017); de la misma manera, Bautista (2016) plantea que una verdadera escuela inclusiva considera la diversidad como una oportunidad valiosa para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y acepta los retos importantes que le plantea la interculturalidad.

Al hablar de inclusión, las personas tienden a dirigir la atención hacia la diversidad, asociada a la existencia de variedad en algún aspecto determinado (Arrocena y Sobottka, 2017). Al respecto cabe señalar, que la inclusión es un tema que se asocia con la discapacidad, y es en este punto donde la semejanza con la diversidad cobra sentido, dado que esta abarca aquellos aspectos que hacen a cada persona única y diferente (Lasso, 2020). Además, es fundamental desarrollar nuevos conocimientos sobre la inclusión educativa, centrándose en la diversidad, ya que este proceso está estrechamente vinculado con ella.

Frente a este tema, un amplio porcentaje de los docentes en Colombia manifiesta debilidades para trabajar con la discapacidad y la diversidad (OCDE, 2019) lo que destaca la necesidad de formación. Esta formación no debe enfocarse únicamente en la sensibilización, sino también debe incluir un fuerte componente académico y metodológico, proporcionando herramientas prácticas para la inclusión y la garantía de derechos desde la escuela. Aquí es donde las estrategias pedagógicas adquieren la importancia necesaria para que la inclusión de personas diversas sea exitosa (Lasso, 2020; Cabrera, 2016). Esto se basa en que el papel del docente en los procesos inclusivos es crucial, ya que su labor debe centrarse en la hospitalidad, actuando no con compasión sino con ética, porque la hospitalidad es la ética misma (Conesa, 2006) y esta debe ser su principal estrategia. Además, es relevante mencionar que la aplicación de estas estrategias puede lograr la sostenibilidad de los procesos inclusivos ante la diversidad (Leal y Urbina, 2014). Pero, sobre todo, se cumple con la atención y promoción de la diversidad educativa en los contextos educativos.

Por otro lado, la educación inclusiva desde la perspectiva de "los derechos" representa un cambio significativo, no solo una declaración retórica. La UNESCO, en la Declaración de Salamanca, define la educación inclusiva como un principio moralmente importante que orienta acciones, pero no necesariamente obliga a sus destinatarios. Sin embargo, al establecerla como un derecho positivo, se exige a las autoridades que creen las condiciones necesarias para su disfrute efectivo (UNESCO, 2008).

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El paradigma de investigación adoptado en este estudio es cualitativo, ya que permite contextualizar las situaciones, ambientes y entornos desde una perspectiva fresca, natural y holística (Hernández et al., 2015). El tipo de investigación es hermenéutico, basado en la revisión de la literatura, lo que implica la interpretación de textos para comprender el fenómeno analizado, ya que la hermenéutica tiene como objetivo principal entender al otro (Fuster, 2019). En cuanto al diseño, este es fenomenológico, encargado de interpretar la realidad tal como la experimentan los actores sociales en su contexto (Hurtado, 2010).

Las técnicas de recolección de información son la observación y la revisión bibliográfica. La primera implica la necesidad de adentrarse profundamente en las situaciones que se presentan para poder analizar los eventos asociados a la investigación, y así realizar una reflexión permanente, atendiendo a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández et al., 2015). La segunda permite el rastreo de documentos previamente desarrollados para realizar un análisis de las discusiones de los autores frente al tema de interés.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Realizada la revisión bibliográfica y observación a los estudiantes, se establece que los retos de la educación inclusiva en el marco de las pruebas estandarizadas para estudiantes indígenas se centran en diversos aspectos, los cuales se muestran a continuación:

### **Contextualización de la realidad**

Si bien los estudiantes enfrentan procesos similares dentro y fuera de la escuela, las costumbres y culturas propias de ellos hace que la manera de enfrentar esta situación sea diferente. En el caso particular de los estudiantes indígenas que habitan el corregimiento Cintura de Pueblo Nuevo, muchos provienen de otras ciudades, víctimas de desplazamiento forzado, y cargan a cuestas el abandono de su lugar de origen y la adaptación a nuevas costumbres en el lugar al que llegan. Esta situación acarrea grandes cambios para ellos, y, también implica adaptarse a nuevas maneras de enfrentar la realidad, los estudios y a las personas.

Son estudiantes que en algunos casos no se reconocen como indígenas, pero que muestran las carencias propias de estas minorías, como es el caso de las deficiencias en la comprensión lectora por desconocimiento de términos, inferencias realizadas de manera inadecuada y falta de argumentación, dado que no alcanzan un nivel de lectura crítico, y son pocos los que llegan al nivel inferencial, justamente porque los textos que hacen parte de las pruebas internas y de las pruebas estandarizadas no se encuentran contextualizados con la realidad de estos estudiantes (Demarchi, 2020), y esto genera un rendimiento

académico deficiente, y apatía a los procesos lectores (Tenesaca y Criollo, 2020). En lo que respecta a los estudiantes de Cintura, pertenecientes a la etnia indígena Zenú y Emberá, se puede apreciar que hay poco acercamiento a su contexto, por ello estos desconocen términos y no logran comprender el contenido obteniendo resultados negativos, y aun con la aplicación de nuevas estrategias (con bajo alcance didáctico), estos resultados no han sido favorables.

Frente a esta situación, Izquierdo (2018), señala que entre las dificultades recurrentes de las comunidades indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentra la dificultad de cumplir con los estándares y competencias del Ministerio de Educación, puesto que esta sigue sin ser solucionada desde la normativa legal, en la medida que las comunidades indígenas tienen derecho a su autonomía y por ende se hace necesaria una política educativa para ellos, lo cual no ha sido implementado; y de darse un proceso inclusivo en las escuelas esto debe ser tenido en cuenta, pues de ahí depende el éxito del mismo.

#### **Exclusión desde la práctica docente por falta de formación.**

Retomando las acciones no inclusivas o de exclusión por parte de los docentes, no solo se trata de no favorecer la preparación de los estudiantes, sino que ellos no buscan exaltar la cultura indígena en la institución a fin de lograr un adecuado manejo de la diversidad, hecho que Bautista (2016) entiende como una falta de respeto a las costumbres, porque no existe una verdadera política que vele por ellos.

Es importante destacar que en la escuela hay 28 docentes que en los últimos años han realizado estudios de posgrado para potenciar sus capacidades. Sin embargo, el 92% de ellos carece de formación enfocada en educación intercultural o inclusiva, lo que les impide mejorar las prácticas relacionadas con el trato a comunidades de diversas etnias o culturas. Esto coincide con el informe TALIS de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), que revela que el 45% de los docentes expresa la necesidad de formación continua para la enseñanza en entornos multiculturales.

De manera similar, estudios regionales como el de Ballesteros y Nath (2021) destacan que los procesos de escolarización en las comunidades indígenas muestran una disparidad en cuanto a inicio, permanencia y finalización. Esto se debe a la falta de herramientas que les permitan alcanzar su máximo potencial, lo cual está directamente relacionado con la insuficiencia de competencias docentes para trabajar con estas comunidades. Además, el método de enseñanza a menudo no se alinea con las tradiciones de los estudiantes, lo que dificulta el aprendizaje y, en particular, una adecuada comprensión lectora (García y Lizarazo, 2019).

#### **Burlas**

De la mano con las situaciones anteriores se presentan las burlas a los estudiantes por sus resultados negativos, desconociendo las situaciones que se presentan y que desencadenan dichos resultados, puesto que los estudiantes miden sus competencias de manera igualitaria, impidiéndoles hacerlo de modo distinto. Frente a ello, Avena (2017) plantea que se debe dejar de lado el trato igualitario y promover un trato diferenciado que sea capaz de atender a los ciudadanos respetando sus diferencias, su entorno cultural y su identidad.

Por otra parte, Carrascal (2017) explica que, fomentando el trabajo en equipo, es posible lograr que haya mayor integración entre los estudiantes y puedan reconocer las costumbres y culturas y así mismo las puedan ver con respeto; para ello, se deben tomar medidas desde el currículo, para dar una respuesta pertinente a la diversidad y al enfoque inclusivo de prácticas interculturales dentro del ejercicio pedagógico y didáctico implementado en las instituciones educativas.

#### **Resultados desfavorables**

La observación realizada revela que la mayoría de los estudiantes indígenas no muestran gran interés o motivación hacia la lectura. Además, ciertos textos contienen situaciones específicas que les impiden participar en las actividades. Por ejemplo, palabras o expresiones como "canicas", "fracciones de pizza" o "concesionario de vehículos" son en su mayoría desconocidas para ellos, lo que dificulta la comprensión completa del texto.

Este tipo de lecturas y expresiones están contenidas en las pruebas estandarizadas, lo que hace que estas en vez de volverse un mecanismo de mejora, generen la exclusión de algunos estudiantes, como en el caso de la Institución Educativa Cintura, volviéndose un obstáculo para lograr la inclusión (Rappoport y Sandoval, 2015); Schmelkes (2016), explica que el desarrollo de pruebas estandarizadas se constituye en una forma de evaluar, que no puede ser inclusiva pero que sí puede evitar discriminar a las poblaciones que pertenecen a las culturas minoritarias, como los estudiantes indígenas.

Al respecto se afirma que los resultados del logro educativo son desiguales, en la medida que los estudiantes de escuelas indígenas y otras minorías, obtienen resultados muy por debajo de los resultados esperados. Sin embargo, se plantea que es difícil esperar que las pruebas estandarizadas tengan un enfoque inclusivo. Por su parte, Walker y Tamayo (2018) señalan que la forma de evaluar a los estudiantes indígenas no responde a las necesidades de ellos, y se plantea que las mismas comunidades deben encargarse de su evaluación y

regular sus procesos de aprendizaje con relación a sus prácticas socioculturales, dado que sólo de esta manera es posible una educación inclusiva. Todo esto permite evidenciar que este componente evaluativo sigue generando discusión y debate dentro del campo educativo; pero, sobre todo, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

### **Adopción de políticas inclusivas en las escuelas**

A pesar de todo lo que se ha avanzado en materia de educación a nivel global, la inclusión y la diversidad educativa sigue siendo un reto, no solo para los educadores o los establecimientos educativos, sino para los sistemas educativos en general (Romero et al., 2017). Es común escuchar hablar de educación inclusiva, de sistemas flexibles de evaluación y promoción, de integración escolar, de trabajar en contra de la exclusión escolar o vencer las barreras de aprendizaje en los educandos, entre otras particularidades que se generan alrededor de este tema, sin embargo, los resultados en dicho campo son escasos o poco visibles (Espada et al., 2019).

No existen en las escuelas rurales de Pueblo Nuevo políticas que apunten al reconocimiento de la diversidad cultural, la formación docente hacia la multiculturalidad, o al desarrollo de estrategias que promuevan el aprendizaje de una manera favorable a las minorías; por tanto, desde el desarrollo del PEI hasta la adopción y adaptación curricular es necesario tener en cuenta la diversidad para poder generar esas políticas de inclusión educativa que reclama el proceso educativo y lograr así el respeto por las diferencias, las particularidades, las características, necesidades y ritmos de aprendizaje de los educandos.

### **CONCLUSIÓN**

La educación inclusiva enfrenta varios retos entre los cuales se resalta la falta de políticas de inclusión educativa, lo que desencadena otros retos como son las burlas que se generan por la falta de socialización de las diferencias y por no aprovechar correctamente las ventajas de trabajar en entornos multiculturales, lo cual en vez de ser un problema debe ser una oportunidad de crecimiento cultural de los individuos (docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad y directivos en general). De la mano de esto, la práctica docente juega un rol importante, dado que, al utilizar estrategias tradicionales y contenidos descontextualizados de la realidad de los estudiantes, logran alejarlos del proceso educativo, lo que a su vez genera otro reto que es la exclusión de la práctica docente por falta de preparación, pues además de que hace que los estudiantes no puedan cumplir con los estándares, no favorece en ellos la preparación para las pruebas estandarizadas; lo que a su vez implica los resultados negativos de los estudiantes por la falta de comprensión de las temáticas y el desinterés frente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, se concluye que es necesario idear estrategias que permitan el desarrollo de una política de inclusión educativa dentro de las instituciones educativas rurales de Pueblo Nuevo - Córdoba, donde se involucre la promoción de la diversidad, la formación docente y el respeto por las diferencias. Es fundamental desarrollar estrategias que involucren a todos los estudiantes, y esto puede lograrse con la ayuda del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este enfoque ofrece una manera diferente, innovadora y oportuna de ver el aprendizaje, respondiendo a la creciente necesidad del sistema educativo de generar experiencias de aprendizaje inclusivas. La verdadera transformación debe venir desde el currículo y no desde el estudiante (Romero et al., 2017). Esto no solo impacta positivamente a la población estudiantil al promover el reconocimiento de la diversidad, el respeto y la tolerancia, sino que también proporciona a los educadores herramientas pedagógicas y didácticas para enfrentar y atender los retos de su práctica educativa de manera diversa e inclusiva.

### **REFERENCIAS**

- Arocena, F., y Sobottka, E. (2017). Diversidad cultural en América Latina. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 17(2), 205-209. <http://www.redalyc.org/pdf/742/74252567001.pdf>
- Arzola, D. (2016). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, 26, (50), 28-46.
- Avena, A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 176-198.
- Ballesteros, M. y Nath, C. (2021). Aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura en contextos Pluriculturales. Una aproximación al potencial del hablante de lenguas indígenas en el componente escrito del español como segunda lengua. (Tesis de Maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bautista, E. (2016). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4 (1); 155-178.
- Cabrera, B. (2016). La estrategia pedagógica como herramienta para el mejoramiento del desempeño



- profesional de los docentes en la Universidad Católica de Cuenca. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 72-82.
- Carrascal, A. (2017). Estudio de evaluación del currículo de la educación media vocacional en el marco de las políticas inclusivas y de equidad en la educación en Montería, Córdoba, 2017. (Tesis de grado). Montería: Universidad de Córdoba.
- Conesa, D. (2006). La “Ética de la Acogida” en el Pensamiento de Emmanuel Levinas. Una Lectura Derridiana. *Thémata. Revista de Filosofía* (36), 223-230.
- Demarchi, G. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación. En *Contexto*, 8 (13), 1-23.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 201-229.
- García, L. y Lizarazo, E. (2019). Estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes Sikuni. (Tesis de especialización). Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- George, C. (2020). Pruebas estandarizadas y calidad de la educación en México, sexenio 2012-2018. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (4); 418-425.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación Holística. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones SA Colombia.
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22.
- Lasso, M. (2020). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista para el aula*, (14); 24-25.
- Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10 (2), 11-33.
- OCDE. (2019). Resultados de Talis 2018 para Colombia. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_COL\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_COL_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). Las personas con discapacidad luchan contra la exclusión. <https://news.un.org/es/story/2018/12/1446921>
- Rappoport, S., y Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (2); 18-29.
- Romero, J., Garrote, D. e Hinojo, M. (2017). Los principios UDL para creación de cursos Moodle de corte inclusivo. En Peñafiel, F. y Hernández, A. (Coord.). *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. 417-425.
- Schmelkes, S. (2016). Hacia una evaluación de logro escolar con enfoque intercultural. En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/hacia-una-evaluacion-de-logro-escolar-con-enfoque-intercultural/>
- Tenesaca, M. y Criollo, F. (2020). La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura comprensiva a nivel literal, en niños de quinto año de EGB de la escuela “Gabriel Arsenio Ullauri” de la parroquia Cumbe. (Tesis de grado). Ecuador: Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1646/1/a.%20Documento%20de%20Integraci%C3%B3n%20Curricular%20Gamificaci%C3%B3n.pdf>
- Tristán, A., y Pedraza, N. (2017). La objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1); 11-31.
- UNESCO. (2008). Conferencia mundial de Educación. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- Walker, A., y Tamayo, C. (2018). Evaluaciones estandarizadas, modelos de aculturación y transgresión en las comunidades indígenas colombianas. *Zetetiké*, 26 (1); 21-40.