

PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

¿Cómo y cuándo evalúa el profesorado?

ALMUDENA COTÁN

Resumen:

El objetivo de este estudio es explorar los principales diseños y acciones de evaluación que el profesorado inclusivo desarrolla en sus aulas. Participaron 119 docentes de 10 universidades públicas españolas. A través de una metodología cualitativa, se utilizó la entrevista individual semiestructurada para recoger los datos; estos fueron analizados inductivamente a través de un sistema de categorías y códigos con el programa MaxQDA 12. Los resultados confirman que existen docentes comprometidos con la educación y con la calidad y equidad de sus procesos de enseñanza. Las acciones registradas en este trabajo destacaron el uso de estrategias de evaluación en diferentes momentos, la participación del alumnado en la evaluación y la realización de ajustes atendiendo a sus necesidades. Finalmente, se discuten estos resultados con investigaciones anteriores y se consideran los principales elementos para una pedagogía inclusiva que puede servir de ejemplo para otras(os) docentes.

Abstract:

The objective of this study is to explore the primary designs and actions of evaluation that inclusive teachers carry out in their classrooms. The participants were 119 teachers in ten public universities in Spain. Based on qualitative methodology, semi-structured individual interviews were used for data collection. The data were analyzed inductively through a system of categories and codes using MaxQDA 12 software. The results confirm the existence of teachers committed to education and the quality and fairness of their teaching processes. The actions logged in the research highlight the use of evaluation strategies at different times, student participation in evaluation, and adjustments depending on student needs. The results are compared with previous research, with a consideration of the main elements for inclusive pedagogy that can serve as an example for other teachers.

Palabras clave: educación superior; pedagogía; educación inclusiva; profesores; evaluación; discapacidad.

Keywords: higher education; pedagogy; inclusive education; teachers; evaluation, disability.

Almudena Cotán: profesora ayudante de la Universidad de Cádiz, Facultad Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Avenida Saharaui s/n, Campus Universitario Río San Pedro, 11519, Puerto Real, Cádiz, España. CE: almudena.cotan@uca.es / <http://orcid.org/0000-0003-0362-4348>

Introducción

Al igual que en otros contextos internacionales (Louzada, Martins y Giroto, 2015), el gobierno español ha adquirido el firme compromiso de incrementar las opciones de acceso y permanencia en educación superior (ES) para el alumnado en riesgo de exclusión. Esto ha supuesto que durante las dos últimas décadas ha habido un rápido aumento de la demanda en ES por parte del alumnado no tradicional (Langa Rosado y Rubián Graña, 2021) como, por ejemplo, personas con discapacidad (Majoko, 2018). Consecuentemente, los términos inclusión y diversidad han ocupado un espacio importante en los discursos académicos, políticos y legislativos (Azorín Abellán, Arnáiz Sánchez y Maquilón Sánchez, 2017; Carballo, Cotán y Spinola-Elias, 2021).

En este contexto sociopolítico y académico, las partes interesadas (gobierno, institución universitaria y profesorado) en el desarrollo de una ES inclusiva de calidad han tenido que asumir responsabilidades: *a)* mejorar la financiación de la ES; *b)* crear oficinas de apoyo al alumnado con discapacidad; *c)* desarrollar planes de estudios ajustados a las necesidades del estudiantado y del mercado laboral; *d)* ofrecer espacios de participación al alumnado; *e)* incorporar las nuevas tecnologías en el currículum académico; *f)* desarrollar programas formativos para el profesorado en materia de educación inclusiva; y *g)* ajustar las metodologías y las evaluaciones del alumnado (Márquez y Melero-Aguilar, 2022; Simón Rueda, Fernández-Blázquez, Pérez-de la Merced, Márquez Vázquez *et al.*, 2019; Zabeli, Kačaniku y Koliqi, 2021).

De manera concreta, en España, existen en la legislación medidas concretas que favorecen la acción positiva hacia este colectivo estudiantil; por ejemplo, la gratuidad de matrícula indicada en la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, del 21 de diciembre. Para el beneficio de ello, las y los alumnos¹ han de indicar en la matrícula un grado de discapacidad igual o superior a 33% y acreditarlo. Este hecho, posibilita a la institución educativa desarrollar actuaciones de orientación y asesoramiento tanto para el alumnado como para el profesorado. Sin embargo, para algunos autores (Louzada, Martins y Giroto, 2015; Hanafin, Shevlin, Kenny y McNeela, 2007; Thomas 2016), estos compromisos no garantizan al estudiantado con discapacidad el derecho de acceso a una educación de calidad y la continuidad en la misma (Gale, Mills y Cross, 2017). Se han publicado estudios que reflejan las barreras y los obstáculos institucionales y académicos

con los que este colectivo se encuentra para acceder y continuar en la ES (Aguirre, Carballo y López-Gavira, 2021; Moriña, López-Gavira y Cotán, 2010; Stentiford y Koutsouris, 2021; Yssel, Pak y Beilke, 2016): edificios de difícil acceso, instalaciones no adaptadas, ausencia de apoyo y servicios para atender a la diversidad, planes de estudios rígidos o métodos de enseñanza y evaluación no ajustados son algunos de ellos (Carballo, Cotán y Spinola-Elias, 2021; Everett y Oswald, 2018; Langørgen y Magnus, 2018). Esta realidad evidencia que el éxito académico no depende únicamente del alumnado sino también de la institución educativa, del profesorado y de los recursos disponibles para atender a la diversidad (Lorenzo-Lledó, Lorenzo, Lledó y Pérez-Vázquez, 2020).

Dentro de este contexto, el profesorado se convierte en una figura clave para la creación de prácticas inclusivas (Gale, Mills y Cross, 2017). Oír, escuchar y atender a las necesidades de sus estudiantes, les permitiría a los docentes diseñar estrategias pedagógicas y enfoques de aprendizajes inclusivos (Martins, Morges y Gonçalves, 2018). De hecho, el desarrollo de estos modelos de aprendizaje posibilita potenciar el desarrollo de pedagogías inclusivas (Stentiford y Koutsouris, 2021). Sin embargo, pese a que la educación ha evidenciado un cambio progresivo hacia modelos educativos centrados en el alumnado, sus necesidades y su participación en los procesos de aprendizaje, el diseño y desarrollo de prácticas inclusivas eficaces sigue siendo un gran reto (Zabeli, Kaçaniku y Koliqi, 2021).

En esta línea, autores como Cotán, Aguirre, Morgado y Melero (2021) indican que, además del diseño y aplicación de programas inclusivos a través de metodologías participativas, significativas y accesibles para todos, la evaluación es otro elemento fundamental para el desarrollo de una pedagogía inclusiva en las aulas (Moriña, 2022). Pese a esto, varias investigaciones corroboran que los métodos de evaluación pueden suponer una barrera para muchos estudiantes entre los que se encuentran quienes tienen alguna discapacidad (Aguirre, Carballo y López-Gavira, 2021; Butcher, Sedgwick, Lazard y Hey, 2010; Hanafin *et al.*, 2007; Lawrie, Marquis, Fuller, Newman *et al.*, 2017). El abuso de pruebas técnicas de evaluación, el tiempo limitado, la falta de recursos y materiales de acceso o las pruebas únicas y finales son algunas de las limitaciones que enfrenta el alumnado con discapacidad en las evaluaciones. Estas acciones no solo dificultan su aprendizaje sino que además, en ocasiones, lo excluyen de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque a nivel universitario, en

España existe normativa que avala que el alumnado con discapacidad tenga los ajustes necesarios para el logro de los objetivos y las competencias establecidas (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), en muchas ocasiones, estos ajustes, dependen de la buena voluntad del profesorado (Aguirre, Carballo y López-Gavira, 2021). Cuestiones como “evaluación justa” o desconocimiento normativo hacen que, en algunos casos, el docente no modifique ni ajuste el sistema de evaluación (Moriña y Carballo, 2018).

Desde este enfoque, se requiere el planteamiento de sistemas holísticos que permitan mejorar las prácticas y métodos de evaluación. Tal y como afirma Gale, Mills y Cross (2017), en el aula existe diversidad del estudiantado y de formas de aprendizaje y, por tanto, la evaluación debería diseñarse teniendo en cuenta estos estilos.

En consonancia, este proceso debería tener un propósito pedagógico que contribuya y facilite el logro del aprendizaje y no responda únicamente a un propósito institucional de asignación de calificaciones. Aunque en la literatura existan elementos clave para definir y desarrollar prácticas de evaluaciones inclusivas y equitativas, como es el caso de las evaluaciones de rendimiento, de la inteligencia o del portafolio (Hanafin, *et al.*, 2007), en consonancia con el enfoque que optamos, sería correcto defender el concepto “evaluación para el aprendizaje” (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019; Sambell, McDowell y Montgomery, 2013). Es decir, proponer el diseño de evaluaciones centradas en lo que el alumnado debe ser capaz de hacer. Sería interesante diseñar (y explicar al estudiante) este proceso teniendo en cuenta los propósitos que se desean alcanzar, cuál debe ser su participación, la diversidad de métodos de evaluación y cuáles son los resultados del aprendizaje que se desean alcanzar (Bearman, Dawson, Bennett, Hall *et al.*, 2017; Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Boud, 2021).

Estas cuestiones, son especialmente relevantes para quienes tienen una discapacidad. Conocer con antelación los criterios de evaluación, así como las tareas, no solamente permitiría planificar su aprendizaje (Carballo, Cotán y Spinola-Elias, 2021) sino que, además, obtendrían un conocimiento más profundo sobre qué esperan los profesores que sepan, cómo quieren que los representen y cómo deben enfocar su trabajo.

En este orden de ideas, la evaluación formativa se torna importante (Hanafin *et al.*, 2007; McCarthy, 2017). A través de este diseño, el docente

puede evaluar “para el aprendizaje del alumnado” y no “el aprendizaje del alumnado”. Es decir, puede supervisar el desarrollo del aprendizaje, así como detectar las principales necesidades y dificultades del estudiante ofreciendo la retroalimentación y el apoyo necesarios; permite mejorar el aprendizaje en vez de certificarlo (Arribas, 2012). Además, ofrece al docente la posibilidad de ajustar sus métodos de enseñanza a las necesidades de sus estudiantes (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2016).

En consonancia, la retroalimentación es un elemento esencial para el logro de tal fin (Rosselló Ramon y De la Iglesia Mayol, 2020). Es considerada un factor clave para la mejora del aprendizaje (Gibbs y Simpson, 2004). Permite al alumnado supervisar su propio trabajo, conocer sus puntos fuertes y débiles y regular su aprendizaje (Sutton, 2012). Consecuentemente, desde este diseño de evaluación se ha de apostar por la participación del estudiantado. La autoevaluación, co-evaluación y evaluación entre pares no solo mejoraría su participación, su compromiso y comprensión en los procesos de retroalimentación (Rosselló Ramon y De la Iglesia Mayol, 2020), sino que, además, potenciaría lo indicado en líneas anteriores: el pensamiento crítico, reflexivo y analítico (Ljungman y Silén, 2008). Por ello, es muy importante que el docente ofrezca espacios de participación y negociación sobre las tareas, los criterios, los momentos y los agentes de evaluación (Quesada-Serra *et al.*, 2016).

Aunque el desarrollo de estas prácticas no solventa todas las barreras con las que el alumnado con discapacidad se pueda encontrar en la ES, sí supone una oportunidad y garantía de acceso y representación del aprendizaje. De hecho, las prácticas de evaluación inclusivas serían eficaces para todo el estudiantado (Shaw, 2009); ideas similares identificadas en el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Diseño Universal de Instrucción (DUI); a través de estos, el alumno no únicamente podría obtener el conocimiento a partir de diversas vías y opciones, sino que también podría representar el logro de su adquisición. Así, cuestiones como flexibilidad en los plazos de entrega (Lombardi, Murray y Kowitt, 2016), evaluaciones multimodales (Aguirre, Carballo y López-Gavira, 2021), retroalimentaciones constantes y oportunas (Lawrie *et al.*, 2017) y uso de tecnología de apoyo o asistencial (González-Perea, Cotán y García-Pérez, 2020) serían importantes elementos a tener en cuenta para la mejora del aprendizaje y desarrollo del estudiantado con discapacidad.

Dada la importancia de profundizar en trabajos que analicen las estrategias educativas inclusivas y eficaces que el profesorado de facultad desarrolla en sus aulas bajo los principios de la pedagogía inclusiva, el objetivo del presente estudio es: *a)* analizar las prácticas de evaluación que el profesorado universitario inclusivo realiza en sus aulas y; *b)* conocer si sus métodos de evaluación son iguales para todo el alumnado o son diferentes para quienes tienen discapacidad.

Método

Este estudio cualitativo forma parte de una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, titulado “Pedagogía inclusiva en la Universidad: la opinión de los profesores” (2016-2020). Con este proyecto se pretendía analizar los conocimientos, las creencias, los diseños y las acciones de los docentes universitarios que desarrollaban una pedagogía inclusiva. Concretamente, en este artículo se analizarán los diseños y las acciones. Las preguntas de investigación que guiaron el análisis fueron:

- ¿Cómo evalúa el profesorado universitario a su alumnado?
- ¿Se utilizan las mismas evaluaciones para todo el alumnado o se realizan algunos ajustes e implementaciones para el alumnado con discapacidad?

Procedimiento y participantes

Se contactó con 164 docentes, de los cuales seis decidieron no participar en el estudio y 39 no respondieron al correo inicialmente enviado. De esta forma, la muestra final quedó formada por 119 docentes de todos los campos de conocimientos de diferentes universidades españolas.²

El acceso a la muestra se realizó mediante dos vías. En un primer momento, se contactó con el alumnado con discapacidad a través de los servicios de apoyo a la discapacidad de las universidades participantes. Los técnicos les enviaron un correo electrónico solicitándoles que identificaran al profesorado que había facilitado su inclusión socioeducativa en la universidad. En un segundo momento, se hizo uso de la estrategia “bola de nieve” (Dusek, Yurova, y Ruppel, 2015). Se empleó con estudiantes con discapacidad que habían participado en proyectos anteriores del equipo de investigación y con profesores y compañeros de otras universidades que

conocían a estudiantes con discapacidad. Para la selección de los profesores inclusivos, en ambos momentos, al alumnado se le proporcionó una serie de características que los docentes debían cumplir: *a)* cree en las posibilidades de todo su alumnado; *b)* facilita los procesos de aprendizaje; *c)* utiliza métodos activos y participativos; *d)* se interesa por el aprendizaje de todos los alumnos; *e)* es flexible, con predisposición de ayudar; *f)* es motivador; establece buenas relaciones con los estudiantes; *g)* te hace sentir que eres importante en la clase.

En cuanto al perfil de los participantes, 40 pertenecían al área de Ciencias de la Educación, 25 a la de Ciencias Sociales y Jurídicas, 24 a Artes y Humanidades, 16 a Ciencias de la Salud y 12 al área de Ciencias, Ingeniería y Matemática. En relación con el género, 69 eran hombres y 50 mujeres. Respecto de la edad (tabla 1 y tabla 2), la media de los participantes fue de 47.7 años; la mayoría de los participantes (n=109) tenía entre 36 y 60 años; 6, entre 30 y 35 años y 4 eran mayores de 60 años. La mayoría era profesorado con experiencia: 89 contaban con más de 10 años de trabajo docente; 24, entre 5 y 10, y solo 6 llevaban menos de 5 años ejerciendo esta labor en la universidad.

TABLA 1

Edad de los participantes

Edad	Núm. de profesores
De 30 a 35 años	6
De 36 a 40 años	18
De 41 a 45 años	24
De 46 a 50 años	30
De 51 a 55 años	18
De 56 a 60 años	19
De 61 a 65 años	2
De 66 a 70 años	2

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

Media y desviación típica de la edad de los participantes

Media (\bar{x})	Desviación típica muestral (σ)	Desviación típica poblacional (σ)
6	9.081	9.043

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos de la investigación

Para recoger los datos se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas *ad-hoc*, basadas en las dimensiones analíticas de la pedagogía inclusiva: conocimiento, creencias, diseños y acciones (Gale, Mills y Cross, 2017; Florian, 2014). Se hicieron pruebas piloto antes de su utilización con un grupo de docentes de diferentes áreas de conocimiento que no participaron en el proyecto. En dicho proceso se les solicitó que hicieran comentarios sobre la redacción y comprensión de las preguntas y las posibles opciones de mejora para su comprensión. Tras los cambios sugeridos, se procedió a revisar el guion de las entrevistas e introducir las propuestas.

A cada participante se les realizaron dos entrevistas con una duración aproximada de 90 minutos cada una. Se llevaron a cabo de manera individual y guiadas por los miembros del equipo de investigación. La mayoría de las entrevistas ($n=89$) se realizaron cara a cara. Cuando esto no fue posible, se hicieron por Skype ($n=18$) y por teléfono ($n=12$). Todas fueron grabadas en audio y transcritas.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis cualitativo progresivo de la información. Para ello, se diseñó un sistema de categorías y códigos de manera inductiva (Miles y Huberman, 1994). Para el análisis de los datos se utilizó el software MaxQDA 12. El proceso se llevó a cabo en dos fases. En la primera, el equipo de investigación, organizado en parejas, realizó el análisis de toda la información recogida. Posteriormente, se procedió a realizar otro análisis, esta vez de manera individual, por parte de todos los miembros del equipo. La tabla 3 muestra las categorías y los códigos utilizados para el análisis de los datos que se presentan en este trabajo.

TABLA 3
Sistema de categorías y códigos para el análisis

Categorías	Códigos
Momentos de la evaluación	Diagnóstica Formativa Sumativa
Modalidades participativas	Autoevaluación Co-evaluación Evaluación entre pares
Acciones de evaluación inclusivas	Evaluaciones no diferenciadas Evaluaciones individualizadas Evaluaciones multimodales Ajustes de formato Ajustes de tiempos Factores personales y actitudinales

Fuente: elaboración propia.

Cuestiones éticas

Al inicio de las entrevistas, cada participante firmó un documento de consentimiento informado sobre el proyecto y el tratamiento de los datos siguiendo la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos de Carácter Personal. Además, en dicho documento el personal investigador se comprometía a facilitar al profesorado una copia del informe final. Los docentes participantes tenían libertad para modificar cualquier información facilitada durante las entrevistas y para abandonar el estudio en cualquier momento, garantizando siempre su confidencialidad. Con el objetivo de salvaguardar su anonimato, toda la información se anonimizó.

Resultados

Los resultados se encuentran organizados en tres apartados. Primero, se analizan los enfoques y momentos de evaluación diseñados por el profesorado inclusivo. En segundo lugar, se presentan las estrategias de evaluación participativas que este colectivo desarrolló en sus aulas. Finalmente,

los resultados se centran en analizar cuáles son las principales acciones y los ajustes de evaluación que los docentes diseñan para el alumnado con discapacidad.

¿Cómo y cuándo evalúa el profesorado universitario inclusivo?

El primer objetivo de este trabajo pretendía identificar las principales prácticas de evaluación que los docentes inclusivos realizaban en las asignaturas en las que impartían docencia. Los resultados reflejan que seleccionaban diferentes momentos y modalidades para la evaluación del logro y del alcance del aprendizaje del alumnado. Para algunos, conocer el nivel del alumnado antes del desarrollo de la docencia era fundamental para ajustar y diversificar el sistema de evaluación. Por ello, al inicio de las clases realizaban un diagnóstico inicial que les permitía conocer su nivel de conocimiento y competencias. Además, este tipo de evaluación contribuía a que pudieran ajustar el contenido y las estrategias metodológicas a los diferentes ritmos y necesidades del aula:

Yo siempre hago una evaluación inicial, todos los años en la segunda clase. [...] Entonces, yo la evaluación la planteo de una forma diagnóstica inicial en la que recaudo información del grupo y yo la diversifico bastante porque yo creo que la diversificación en todos los sentidos del sistema de evaluación contribuye a la objetividad (P15, Arte y Humanidades).

Sin embargo, este tipo de evaluación solo les permitía conocer el estado inicial del alumnado. Por ello, todos los docentes que la aplicaron aseguraron combinarlo con otra modalidad, como es el caso de la evaluación formativa. A través de esta, los participantes indicaron que el alumnado podía tomar conciencia del aprendizaje que iba adquiriendo a través de un proceso de orientación guiado y supervisado. Para ellos, el aprendizaje no se circunscribía a una prueba final, sino que era un proceso en el que se debía tener en cuenta muchas habilidades, aptitudes, competencias y conocimientos. Por ese motivo, optaban por desarrollar diferentes pruebas a lo largo del curso que permitiera la construcción progresiva del aprendizaje. Además, este enfoque potenciaba en el alumnado la implicación, autonomía, sentido de la responsabilidad y motivación: “Yo creo que la evaluación continuada funciona muy bien, y yo no la utilizo para puntuarles, sino que la utilizo como herramienta de aprendizaje” (P113, Ciencias de la Educación).

Esta modalidad de evaluación, además, permitió al alumnado obtener una retroalimentación constante sobre la evolución. Bajo esta premisa, los docentes indicaron que, con esta forma, analizaban las necesidades del estudiantado y, cuando era necesario, realizaban ajustes en sus evaluaciones. Tal y como indicaron, la evaluación continua permitía un mayor seguimiento e individualización de los procesos de aprendizaje: “Me gusta hacer evaluaciones entre el cuatrimestre porque me va dando *feedback* acerca de lo que vamos haciendo” (P83, Ciencias de la Salud).

Además, aunque fueron pocos los docentes que afirmaron realizar de manera exclusiva una prueba final, casi todos combinaron la evaluación procesual con la sumativa. Justificaban que el desarrollo de la asignatura bajo una modalidad de evaluación continua permitía una mejor formación y preparación del alumnado para la prueba final:

[...] la importancia de la evaluación continua y una evaluación formativa es que les sirve para familiarizarse con el examen que viene después, pero no es un parcial, no les elimina materia, sino que tiene el mismo formato, aprenden, tienen contacto con lo que será el examen después y solo tiene consecuencias positivas (P116, Ciencias de la Educación).

Los participantes eran conscientes de que este tipo de pruebas finales suponía para los alumnos situaciones estresantes; sin embargo, las consideraron oportunas ya que esta evaluación les ofrecía opciones de aprendizaje y los posicionaba ante situaciones que debían afrontar para su quehacer profesional futuro. Además, aseguraron ser flexibles en este tipo de evaluación y ofrecer diferentes opciones para expresar el aprendizaje:

Sí que es verdad que en el examen les someto a mucha tensión porque sé que luego eso, esa capacidad... Es decir, el examen ya no lo veo como una evaluación de los conocimientos, sino que el examen lo veo como un ejercicio de desarrollo y una capacidad, que es la tensión que tienes que tener. No lo veo como algo negativo, esa tensión, al contrario, para el alumno puede ser una experiencia, en ese momento... Es un aprendizaje (P61, Ciencias Sociales y Jurídicas).

En relación con ello, algunos participantes afirmaron dejar el material didáctico durante la prueba. Para ellos, realizar la prueba final con estos

documentos no solo transmitía seguridad al alumnado, sino que le suponía un trabajo de reflexión y maduración del contenido, durante todo el curso. Afirmaron que esta estrategia de evaluación permitía desarrollar en el alumnado la competencia de “aprender a aprender”:

Bueno, una cosa que casi ninguno de mis compañeros practica y que a los estudiantes les asusta mucho, pero que a la larga dan muy buenos resultados, es la evaluación teórica con materiales delante. Entonces, ese tipo de evaluación exige al estudiante, más que la memorización de contenidos, la reflexión sobre materiales que previamente se le facilitan, ¿no? Y que les permite además materiales de tipo práctico, utilizar las propias prácticas que se han hecho en clase y quizás obliga al estudiante a..., no sé cómo explicarlo exactamente, pero iba a decir a aprender a aprender. Quizás es aprender que los contenidos por sí solos no sirven. Lo que interesa sobre todo es trabajar sobre los contenidos (P18, Artes y Humanidades).

Una de las ideas en las que coincidía un amplio grupo de docentes era la de informar con antelación al alumnado sobre qué se le iba a evaluar y cómo. Así, el profesorado dedicaba especial atención a definir y clarificar el tipo de actividad requerida y los elementos que esta debía tener y el alumnado podía desarrollar la asignatura con tranquilidad:

Los criterios de evaluación son clave porque implican tantas actividades diferentes que se organizan ya desde el inicio. Simplemente es tener un conocimiento suficiente. No obstante, yo siempre les paso un documento donde están los aspectos más importantes que se van a considerar en la evaluación. Cuando yo elaboro un examen les digo cuáles son los aspectos en los que yo hago más incidencia para que, en el caso de que requieran ese refuerzo adicional de en qué invertir más tiempo, pues puedan distribuirse mejor (P30, Ciencias e Ingeniería).

Modalidades participativas de evaluación para fomentar prácticas educativas inclusivas

¿Cómo los docentes inclusivos aplican la autoevaluación en sus clases?

Desde el punto de vista de los participantes, la autoevaluación supuso un proceso de análisis y valoración de los aprendizajes y las producciones del alumnado, además de fomentar el trabajo autónomo. Sin embargo, los

docentes que la aplicaron consideraron esencial formar, orientar y guiar para su realización:

En las otras asignaturas del máster no hay examen, y es todo por trabajo lo que se va haciendo. Le ponemos una guía con pautas que deben seguir y se les pide que se evalúen en función a la implicación que ellos creen que han tenido a lo largo del curso, y esa nota prácticamente es la nota que tienen, aunque matizada un poco por el profesor (P95, Ciencias de la Educación).

A través de este proceso, los participantes consideraron que capacitaban al alumnado para delimitar sus objetivos de aprendizaje y, a su vez, realizar un autoseguimiento, autocorrección y autorregulación del proceso de aprendizaje. Con la aplicación de la autoevaluación, el estudiantado aumentó su implicación en el aprendizaje y tomó conciencia de mismo:

Hay muchos tipos de evaluación que aplico en clase. Para la calificación, es una evaluación continua, a través de la entrega de una serie de trabajos. Pero para que ellos tomen conciencia de los progresos que van teniendo, yo les ofrezco rúbricas de evaluación para que sepan qué tendrían que hacer para conseguir un trabajo que está excelente, cuáles son los requisitos mínimos. Esto lo suelo plantear a través de la autoevaluación (P9, Artes y Humanidades).

Desarrollando la coevaluación en las aulas a través del consenso y el trabajo colaborativo

Algunos de los participantes optaron por la coevaluación. Para ellos era esencial trabajar desde el análisis y la reflexión colaborativa con el alumnado. Así, el consenso, la negociación y el trabajo conjunto era la principal estrategia de valoración de los productos o procesos de aprendizaje:

Yo creo que, en este aspecto, la evaluación formativa nos ha dado una herramienta muy potente. Una coevaluación donde tú evalúas junto a ellos, te da mucha, mucha información. De hecho, es un nivel *top* de información (P83, Ciencias de la Educación).

En este sistema de evaluación cooperativo, los profesores aseguraron ser ellos quienes proponían los criterios de evaluación y las actividades. Sin embargo, era el alumnado quien seleccionaba el tipo de prueba a realizar.

Bajo estas condiciones, indicaron poder responder a un mayor espectro de sus estudiantes y que ellos pudieran representar sus conocimientos según sus necesidades y características: “Y después diseño un sistema de evaluación, pero lo dejo muy abierto. En mis clases los alumnos deciden cómo quieren ser evaluados. Si bien les establezco unas mínimas condiciones” (P91, Ciencias de la Educación).

Así, atender y escuchar las necesidades del alumnado fue esencial para el desarrollo de la coevaluación. Para ello, los docentes optaban por utilizar diferentes tipos de evaluación atendiendo a criterios diversos como la asistencia y/o preferencias. En algunos casos, dejaban que fuera el alumnado el que decidiera con qué actividad iba a evaluarse. De esta forma, trabajaban la responsabilidad, la autonomía y la reflexión:

Por supuesto que hago distinciones. Tengo distintos tipos de evaluación para distintos tipos de estudiantes. Los primeros, los que pueden venir a clase. Y los segundos, los que no pueden venir a clase [...] Ellos deciden su sistema de evaluación. Como he dicho, para mí es importante que tengan en cuenta la evaluación individual y la evaluación grupal. Pero los porcentajes los suelen decidir ellos. Eso sí, tienen que decidirlo de manera justificada y documentada (P91, Ciencias de la Educación).

Desarrollo de la evaluación entre compañeros: evaluación entre iguales

El profesorado consideró que desarrollar un sistema de evaluación entre compañeros suponía retroalimentación constante del aprendizaje. Este sistema de evaluación activo y dinámico permitió que, mediante el análisis de las producciones de sus compañeros, el alumnado adquiriera competencias y habilidades que, de otra forma, no podía desarrollar.

En las de corregirse se lo pasan genial, y aprenden muchísimo, además, todo el mundo me lo dice: “He aprendido muchísimo con esto”. Y les pregunto, “¿y eso de corregir a los compañeros?” “Lo que más, lo que más, porque uno ve los errores”, “¿Y lo vais a hacer en el examen?”, “No, no, lo vamos a hacer en el examen” (P31, Ciencias e Ingeniería).

A través de la evaluación entre iguales, el alumnado analizó, valoró y evaluó el logro de sus compañeros, además de aportar comentarios a su

calificación. Así, desarrolló una tarea reflexiva tanto a nivel grupal como con el docente:

El último trabajo es la exposición. Entonces, previamente calculan cómo lo han hecho, hay una parte dedicada a sus compañeros, otra de ficha didáctica dedicada a sus futuros alumnos y otra dedicada a un vídeo. Entonces, cuando acaban la exposición hacen una reflexión sobre el trabajo realizado. Los demás de la clase, que están mirando, pues toman nota de los aspectos positivos y negativos del grupo que ha expuesto, para no estar solo mirando, sino haciendo un trabajo de observación. Y después, el grupo en privado me dicen lo que ellos han visto de aspectos positivos y negativos y luego yo les digo las notas que he tomado, y finalmente ponemos una nota que está consensuada y reflexionada (P98, Ciencias de la Educación).

Acciones para el desarrollo de evaluaciones inclusivas en las aulas

El segundo de los objetivos propuestos en este trabajo se centraba en conocer y analizar las principales acciones y estrategias de evaluación que el profesorado desarrolló en sus aulas para evaluar al alumnado con discapacidad. En este sentido, los participantes afirmaron no desarrollar evaluaciones diferenciadas porque todos tenían que alcanzar el mismo objetivo y aprendizaje:

Es la misma evaluación para todos los estudiantes, lo que cambia es la adaptación que tengas que hacer. El examen es el mismo, las tareas son las mismas. Porque no he necesitado hacer una evaluación distinta y porque entiendo que igual que no cambia el programa tampoco tiene que cambiar la evaluación. No tienen que tener una evaluación distinta (P44, Ciencias de la Salud).

Sin embargo, algunos docentes indicaron ofrecer diferentes ajustes para acceder a la evaluación atendiendo a las características del alumnado. Para ellos, la evaluación debía ajustarse a sus necesidades y diferencias. En consonancia, los procesos individualizados cobraban especial relevancia entre los participantes. Además, indicaron realizar este tipo de acciones no solo para quien tiene alguna discapacidad, sino para todo el colectivo estudiantil, como es el caso de quienes trabajan, tienen personas dependientes a su cargo, se expresan con idioma diferente o son deportistas de alto rendimiento:

Yo tengo una cosa muy clara y es que la propia evaluación yo la hago de cada individuo (P1, Artes y Humanidades).

En principio es la misma para todos, pero, ya digo, está la individualización, por ejemplo, si hay algún alumnado que tiene discapacidad, ya sea visual, pues entonces, el examen se lo tengo que dar con una letra mayor (P85, Ciencias de la Educación).

En este sentido, los docentes abogaron por la realización de evaluaciones multimodales. Ofrecían diferentes opciones de evaluación y el alumnado, bajo un ejercicio de responsabilidad y reflexión, seleccionaba la opción que más se ajustaba a sus características y necesidades:

Hay diferentes modos de evaluación. Tenemos dos modalidades de evaluación para que cada alumno escoja el que mejor le vaya. Y sí que he tenido casos de personas con discapacidad que han cambiado de modalidad porque por la razón que sea les ha venido mejor que el otro. Entonces, para mi gusto, sería más importante prestar atención a la posibilidad de generar diversos modos de evaluar para poder aprobar la asignatura en relación con personas que puedan tener una necesidad educativa especial (P51, Ciencias e Ingeniería).

Y, aunque los contenidos a valorar eran los mismos, prestaban atención a las necesidades que pudiera presentar el alumnado. Por ello, algunos docentes realizaban ajustes de presentación del contenido, como es el caso del formato o del tiempo de realización:

Exactamente igual que el resto. Si hago una diferenciación yo creo que les hago un flaco favor, les exijo lo mismo que al resto evidentemente, adaptándonos a las circunstancias, pero les exijo lo mismo que al resto. Porque yo creo que tienen que estar al mismo nivel, el conocimiento no tiene nada que ver con la discapacidad. Para adquirir un conocimiento va a requerir más tiempo, pues le das más tiempo; pero el conocimiento tiene que estar adquirido, no nos podemos engañar, si no exigimos eso, yo creo que nos estamos engañando a nosotros mismos, a la profesión y al mismo alumnado (P40, Ciencias de la Salud).

Entre los principales ajustes de formato destacaron: el aumento al tamaño de las letras; la transcripción del texto a braille; el uso de elementos tecnológicos; la realización de exámenes orales y tipo test y la presencia

de otros profesionales. Lo que tuvieron claro es que este tipo de ajustes y adaptaciones tenía que requerirlas el alumnado por adelantado para que, en el examen, pudieran estar organizados y elaboradas.

Hemos hecho algunas adaptaciones. Por ejemplo, he tenido exámenes orales, en ordenadores adaptados a un tipo test. También, he tenido exámenes de tipo test orales, es decir, yo leo la pregunta y las respuestas, las veces que sea necesario, y la persona nos indica si es a-b-c, y nosotros vamos señalando lo que nos indican ellos (P57, Ciencias de la Salud).

En relación con el tiempo de duración de las pruebas de evaluación, todos los docentes apuntaban que dejaban tiempo extra al alumnado si lo necesitaba. En algunos casos abarcaba unos minutos más y, en otros, días extras para su entrega. Inclusive algunos docentes, debido a la ansiedad y el estrés que podría provocar este tipo de prueba, consideraron realizar las finales en otra fecha.

Al *día de hoy* el único cambio o adaptación de evaluación que he hecho para alumnos con discapacidad ha consistido en aumentar el tiempo de examen a los alumnos que le lo han pedido por necesidades especiales. No he hecho más adaptaciones. El mismo tipo de examen, mismo tipo de valoración de todos los aspectos y todos los porcentajes y lo único pues, a los que necesitan tiempo extra, se lo he dado y ya está (P37, Ciencias e Ingeniería).

Yo pensaba que le podía presionar el tiempo, la gente en clase y tal. Él lo hizo bien, pero el mismo examen un día antes que el grupo y en el despacho solo. Luego ya, pues hizo el examen con todos (P62, Ciencias Sociales y Jurídicas).

Sin embargo, los docentes consideraron que el tamaño del grupo, la masificación de las aulas o la falta de formación para el diseño de evaluaciones eran importantes limitaciones para el diseño e implementación de evaluaciones inclusivas y más individualizadas:

Sí, lo que pasa es que una vez más el número de estudiantes te condiciona mucho. Yo al final, tengo grupos de 90 y yo les voy a hacer un examen porque yo no me veo capaz de evaluarles de otra manera y ser mínimamente justo (P20, Artes y Humanidades).

Conclusiones y discusión

El alumnado con discapacidad en las instituciones de ES se está incrementando en cada curso (Khoury, Lipka y Shecter-Lerner, 2019), lo que se transforma en un requerimiento importante para atender y responder a sus necesidades de aprendizaje. Muchos estudios (Cotán, 2021; Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020; Moriña, López-Gavira y Cotán, 2010) han abordado el desarrollo de prácticas inclusivas desde la visión del propio alumnado y las características que, bajo sus experiencias, han sido consideradas inclusivas. Sin embargo, pocos son los que, desde la propia voz del docente y su perspectiva, se han centrado en analizar las características que lo hacen inclusivo y en cómo trabajan en el aula para atender a la diversidad (Lombardi *et al.*, 2016). Este estudio pretende presentar, desde la visión del profesorado, hallazgos que pueden suponer un avance en la puesta en marcha de prácticas docentes inclusivas. Pese a que las investigaciones han evidenciado que el papel del docente es la principal barrera en la trayectoria de los estudiantes con discapacidad (Mullins y Preyde, 2013), en este trabajo se evidencia que existen profesores comprometidos y sensibilizados por atender a la diversidad.

En primer lugar, se puede afirmar que una de las principales claves para desarrollar pedagogías inclusivas en las aulas universitarias es el diseño de evaluaciones para el aprendizaje (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019; Sambell, McDowell y Montgomery, 2013). De hecho, el profesorado participante en este estudio manifestaba que este proceso debía contener una intención pedagógica: facilitar el aprendizaje del alumnado. Realizar las evaluaciones en diferentes momentos y con diferentes opciones permitió este logro. Así, una evaluación diagnóstica les facilitó ajustar los materiales didácticos a los diferentes ritmos y las necesidades del alumnado. En este sentido, autores como Fabregat Pitarch y Gallardo Fernández (2017) defienden el uso y la aplicación de esta modalidad de evaluación, ya que permite dibujar al docente un escenario sobre lo que el alumno sabe (o desea saber) y valorar su nivel de competencias, habilidades y aptitudes.

En un segundo momento, para los docentes de este estudio, diseñar la evaluación bajo un enfoque formativo era esencial para obtener información individualizada y personalizada sobre el progreso y el desempeño del trabajo del alumnado. Su principal finalidad era mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, perfeccionar su práctica profesional

(McCarthy, 2017). En consonancia, los docentes no pretendían calificar al alumnado sino obtener información para ayudarles a mejorar su aprendizaje (Arribas, 2012). En este enfoque, la retroalimentación o *feedback* cualitativo fue considerado un factor clave (Gibbs y Simpson, 2004). Esta acción, centrada en el rendimiento del estudiante y en su trabajo, ofrece una opción para mejorar y permite que el alumnado trabaje y actúe en consonancia con las orientaciones ofrecidas (Quesada-Serra *et al.*, 2016; Sutton, 2012). Así, la retroalimentación es identificada como un componente central en el proceso de evaluación, además de una herramienta fundamental para mejorar la motivación, la implicación y el rendimiento en el aprendizaje (Ljungman y Silén, 2008).

Pese a que en la literatura se separen y delimiten los procesos de evaluación formativa y sumativa como modelos diferenciados (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2014), en este estudio se ha evidenciado que ambas se pueden conjugar. Los participantes defendieron la aplicación de esta modalidad evaluadora ya que posicionaba al alumnado ante posibles situaciones reales con las que se podría encontrar en un futuro. Además, defendieron el uso de actividades que reflejaran lo trabajado durante el curso y el uso de materiales didácticos por parte del alumnado para la elaboración de la prueba final. Por ello, una de las propuestas que desde este trabajo emana es la realización de actividades continuadas en consonancia con la evaluación final (Bearman *et al.*, 2017; Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Boud, 2021). Además, ofrecer información por adelantado sobre el tipo de prueba, los criterios que se van a perseguir y qué espera el profesorado que el alumnado aprenda son elementos esenciales para que este planifique su proceso de aprendizaje (Carballo, Cotán y Spinola-Elias, 2021).

En consonancia con lo aquí descrito, los docentes prestaron especial atención en que esta modalidad de evaluación fuera flexible y pudiera ofrecer diversas estrategias para el aprendizaje. Esto se relaciona con los principios establecidos y diseñados por el UDL y el UDI. Es decir, los participantes optaron por unos procesos de evaluación en sus aulas basados en la flexibilidad y variedad de pruebas para que todos los estudiantes pudieran representar el aprendizaje (Lombardi *et al.*, 2016). Así, el diseño de prácticas de evaluación educativas basadas en el UDL y UDI ofrecía oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos, incluyendo a quienes tienen alguna discapacidad, fomentando, además, un aprendizaje más motivador y significativo para los mismos (Scott, Bruno, Gokita y Thoma, 2019).

Esto permitió que los docentes pudieran responder a un amplio estilo de aprendizajes, motivaciones, intereses y capacidades (Mullins y Preyde, 2013). En consonancia, los participantes en este estudio optaron por el desarrollo de evaluaciones multimodales en sus aulas (Aguirre, Carballo y López-Gavira, 2021; Lawrie *et al.*, 2017).

Otra de las conclusiones obtenidas en este trabajo para el desarrollo de pedagogías inclusivas en las aulas es el papel activo y participativo del alumnado en el diseño de la evaluación. Estrategias como la coevaluación, autoevaluación y evaluación entre iguales permitirían este hecho (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2014; Rosselló Ramon y De la Iglesia Mayol, 2020). Estas modalidades participativas propician procesos de negociación, consenso y trabajo cooperativo, que son necesarios para otorgar protagonismo al alumnado en su evaluación, fomentar su autonomía y generar procesos de reflexión colaborativos y críticos. Así, la evaluación centrada en la participación del estudiante desarrolla un clima positivo y motivador en el aula y propicia su responsabilidad e implicación (Fabregat Pitarch y Gallardo Fernández, 2017). Además, los beneficios van más allá de lo aquí indicado: cuanta más implicación tenga el alumnado en la evaluación, más información tendrá el docente sobre sus dificultades y necesidades. Por lo que, para desarrollar pedagogías inclusivas en las aulas, el estudiantado tendrá espacios para participar y donde el papel protagonista recaiga sobre él (Cotán *et al.*, 2021; Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Boud, 2021). De hecho, trabajos como los de Hanafin *et al.* (2007) evidencian cómo el alumnado con discapacidad prefiere métodos de evaluación activos y participativos.

Finalmente, en este trabajo también se ha reflejado cuáles son las principales acciones que el profesorado desarrolló para el diseño e implementación de prácticas de evaluación inclusivas para el alumnado con discapacidad. Para estos docentes, las evaluaciones tenían que ser las mismas para todos los estudiantes, pero con los ajustes que considerasen oportunos (Moriña y Carballo, 2018); estos, fundamentalmente, se centraron en el formato y el tiempo. Asimismo, destacaron que estas acciones individualizadas se extendían a otros colectivos estudiantiles. Así, las ideas aquí ofrecidas se encuentran fuertemente vinculadas a los principios de la pedagogía inclusiva: ofrecer apoyos para todos pero diferenciados para algunos (Black-Hawkins y Florian, 2012). Es decir, todo el alumnado puede aprender y representar el aprendizaje bajo las

condiciones y circunstancias adecuadas (Moriña, 2022), pero con los apoyos y ajustes necesarios (Florian, 2010).

En conclusión, los resultados de este estudio –pese a identificar algunos obstáculos para el desarrollo de prácticas educativas eficaces desde la perspectiva de la pedagogía inclusiva, como es el caso de la masificación en las aulas o la falta de formación (Azorín Abellán, Arnáiz Sánchez y Maquilón Sánchez, 2017)– ponen de manifiesto que es importante atender a las necesidades del alumnado fomentando su participación en las aulas. El éxito de educación inclusiva en la ES depende de muchos factores, pero en el caso de la evaluación, esta es considerada clave para mejorar la calidad en el aprendizaje (McCarthy, 2017). Además, no solo produce mejora individual al alumnado y al docente, sino también a la propia institución educativa (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020). Por tanto, es necesario continuar indagando y difundiendo experiencias que favorezcan prácticas de evaluación coherentes con los estudios expuestos para potenciar y desarrollar procesos educativos inclusivos bajo el enfoque de la pedagogía inclusiva (Moriña, 2022). Para que esto sea posible, es necesario que las universidades promuevan políticas y acciones institucionales centradas en prácticas que fomenten la diversidad, el encuentro y el diálogo desde un enfoque constructivo, equitativo y humano (Cotán *et al.*, 2021; Simón *et al.*, 2019).

Limitaciones

Durante el proceso de investigación debemos hacer alusión a la aparición de algunas limitaciones que, sin embargo, dada la naturaleza del estudio, no han influido de ningún modo en las respuestas obtenidas por los entrevistados. Estas se refieren, por un lado, a la imposibilidad de algunos profesores para realizar sus entrevistas de manera presencial. Debido a su falta de disponibilidad o la lejanía geográfica en la que se ubicaban, estas tuvieron que efectuarse por internet mediante Skype o utilizando la vía telefónica. Esto pudo afectar de algún modo a la relación que se estableció entre entrevistador-entrevistado, al clima o a la percepción del lenguaje no verbal durante la entrevista. Por otro lado, aunque van surgiendo estudios sobre pedagogía inclusiva en la enseñanza superior, estos son especialmente escasos en el contenido de evaluación. Por este motivo, el contenido de este artículo pretende fomentar una línea de investigación que ayude a explorar los momentos, modalidades y principales acciones para el diseño y desarrollo

de dichas evaluaciones. Y, por supuesto, atendiendo a la aplicación de una pedagogía inclusiva que tenga en cuenta la diversidad en la universidad y que dé voz tanto al profesorado como al estudiantado.

Agradecimientos

Agradecemos al Ministerio de Ciencia e Innovación de España, así como a estudiantes con discapacidad y miembros del profesorado que participan en esta investigación.

Notas

¹ En adelante, en algunas ocasiones se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Las universidades participantes fueron: Universidad de Sevilla, Universidad Pablo

de Olavide, Universidad de Huelva, Universidad Jaume I, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Burgos, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Miguel Hernández de Elche, Universidad de Málaga, Universidad de Cádiz.

Referencias

- Aguirre, Arcia; Carballo, Rafael y López-Gavira, Rosario (2021). "Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: Faculty members of Social Sciences and Law speak out", *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, vol. 34, núm. 3, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Arribas, José María (2012). "El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado", *RELIEVE*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91624440003.pdf>
- Azorín Abellán, Cecilia María; Arnáiz Sánchez, Pilar y Maquilón Sánchez, Javier Jerónimo (2017). "Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 75, pp. 1021-1045. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>
- Bearman, Margaret; Dawson, Philip; Bennett, Sue; Hall, Matt; Molloy, Elizabeth; Boud, David y Joughin, Gordon (2017). "How university teachers design assessments: a cross-disciplinary study", *Higher Education*, núm. 74, pp. 49-64. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0027-7>
- Black-Hawkins, Kristine y Florian, Lani (2012). "Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice", *Teachers and Teaching*, vol. 18, núm. 5, pp. 567-584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Butcher, John; Sedgwick, Paul; Lazard, Lisa y Hey, Jayne (2010). "How might inclusive approaches to assessment enhance student learning in HE?", *Enhancing the Learner Experience in Higher Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 25-40. <http://dx.doi.org/10.14234/elehe.v2i1.14>

- Carballo, Rafael; Cotán, Almudena y Spinola-Elias, Yolanda (2021). "An inclusive Pedagogy in Arts and Humanities university classrooms: What faculty members do", *Art y Humanities in Higher Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 21-41. <http://dx.doi.org/10.1177/1474022219884281>
- Cotán, Almudena (2021). "Tutores y factores resilientes del alumnado con discapacidad en las instituciones de educación superior", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 14, núm. 1, pp. 9-24. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/574>
- Cotán, Almudena; Aguirre, Arecia; Morgado, Beatriz y Melero, Noelia (2021). "Methodological strategies of faculty members: Moving toward inclusive pedagogy in higher education", *Sustainability*, vol. 13, núm. 6, pp.1-12. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Dusek, Gary A; Yurova, Yuliya V. y Ruppel, Cynthia P. (2015). "Using social media and targeted snowball sampling to survey a hard-to-reach population: A case study", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 10, pp. 279-299. <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p279-299Dusek0717.pdf>
- Everett, Sally y Oswald, Gina (2018). "Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers", *Teaching in Higher Education*, vol. 23, núm. 7, pp. 802-817. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421631>
- Fabregat Pitarch, Antonio y Gallardo Fernández, Isabel M. (2017). "Evaluación de un proyecto de aula en formación profesional", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. extr., núm 10, pp. 90-97. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2817>
- Florian, Lani (2010). "Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning?", *The Psychology of Education Review*, vol. 34, núm. 2, pp. 22-29. Disponible en: https://www.academia.edu/25010845/La_educaci%C3%B3n_especial_en_la_era_de_la_inclusi%C3%B3n_el_fin_de_la_educaci%C3%B3n_especial_o_un
- Florian, Lani (2014). "What counts as evidence of inclusive education?", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Gale, Trevor; Mills, Carmen y Cross, Russell (2017). "Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work", *Journal of Teacher Education*, vol. 68, núm. 3, pp. 345-356. <https://doi.org/10.1177/0022487116685754>
- Gibbs, Graham y Simpson, Claire (2004). "Conditions under which assessment supports students' learning", *Learning and Teaching in Higher Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 3-31. Disponible en: <https://eprints.glos.ac.uk/3609/>
- González-Perea, Lourdes; Cotán, Almudena y García-Pérez, Ana C. (2020). "Competencias en accesibilidad digital en estudiantes de titulación de maestría sobre e-learning", *Revista Española de Discapacidad*, vol. 8, núm. 2, pp. 129-150. Disponible en: <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/594>
- Hanafin, Joan; Shevlin, Michael; Kenny, Mairin y McNeela, Eileen (2007). "Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education", *Higher education*, vol. 54, núm. 3, pp. 435-448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>

- Ibarra-Sáiz, María Soledad y Rodríguez-Gómez, Gregorio (2014). “Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 32, núm. 2, pp. 339-361. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- Ibarra-Sáiz, María Soledad y Rodríguez-Gómez, Gregorio (2019). “Una evaluación como aprendizaje”, en J. Paricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*, Madrid: Narcea, pp. 175-196.
- Ibarra-Sáiz, María Soledad; Rodríguez-Gómez, Gregorio y Boud, David (2021). “The quality of assessment tasks as a determinant of learning”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 46, núm. 6, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268>
- Khouri, Marlyn; Lipka, Orly y Shecter-Lerner, Michael (2019). “University faculty perceptions about accommodations for students with learning disabilities”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 26, núm. 4, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658812>
- Langa Rosado, Delia y Lubián Graña, Carlos (2021). “La atención a la diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 32, núm. 1, pp. 79-88. <https://doi.org/10.5209/rced.68022>
- Langørgen, Eli y Magnus, Eva (2018). “We are just ordinary people working hard to reach our goals!’ Disabled students’ participation in Norwegian higher education”, *Disability & Society*, vol. 33, núm. 4, pp. 598-617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Lawrie, Gwen; Marquis, Elizabeth; Fuller, Edgar; Newman, Tara; Qiu, Mei; Nomikoudis, Milton; Roelofs, Frits y Van Dam, Lianne (2017). “Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literatura”, *Teaching & Learning Inquiry*, vol. 5, núm. 1, pp. 9-21. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.3>
- Ljungman, Anders G. y Silén, Charlotte (2008). “Examination involving students as peer examiners”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 289-300. <https://doi.org/10.1080/02602930701293306>
- Lombardi, Allison; Murray, Christopher y Kowitt, Jennifer (2016). “Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter?”, *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol. 44, núm. 1, pp. 1-13. <https://doi.org/10.3233/JVR-150776>
- Lorenzo-Lledó, Alejandro; Lorenzo, Gonzalo; Lledó, Asunción y Pérez-Vázquez, Elena (2020). “Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities”, *Journal of Technology and Science Education*, vol. 10, núm. 1, pp. 127-141. Disponible en: <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/887>
- Louzada Cavalcante de Andrade, Juliana; Martins Eli Sartoreto de Oliveira, Sandra y Giroto Mosca, Claudia Regina (2015). “Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20,

- núm. 64, pp. 95-122. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100006
- Majoko, Tawanda (2018). "Participation in higher education: Voices of students with disabilities", *Cogent Education*, vol. 5, núm. 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542761>
- Márquez, Carmen y Melero-Aguilar, Noelia (2022). "What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education", vol. 83, *Higher Education*, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Martins, Maria Helena; Morges, María Leonor y Gonçalves, Teresa (2018). "Attitudes Towards Inclusion in Education in a Portuguese University", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, núm. 5, pp. 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- McCarthy, Josh (2017). "Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models", *Active Learning in Higher Education*, vol. 18, núm. 2, pp. 127-141. <https://doi.org/10.1177/1469787417707615>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moriña, Anabel (2022). "Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching", *Teaching in Higher Education*, vol. 27, núm. 3, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Moriña, Anabel y Carballo, Rafael (2018). "Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación", *Psicología escolar e educacional*, núm. 22, pp. 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Moriña, Anabel; López-Gavira, Rosa y Cotán, Almudena (2010). "Análisis de las aulas universitarias desde la perspectiva del alumnado con discapacidad", *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 36, pp. 16-33.
- Mullins, Laura y Preyde, Michèle (2013). "The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university", *Disability & Society*, vol. 28, núm. 2, pp. 147-160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Quesada-Serra, Victoria; Rodríguez-Gómez, Gregorio y Ibarra-Sáiz, María Soledad (2016). "What are we missing? Spanish lecturers' perceptions of their assessment practices", *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 53, núm. 1, pp. 48-59. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.930353>
- Rosselló Ramon, María Rosa y De la Iglesia Mayol, Begoña (2020). "El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente", *Revista Complutense de Educación*, vol. 32, núm. 3, pp. 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Sambell, Kay; McDowell, Liz y Montgomery, Catherine (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*, Londres: Routledge
- Scott, LaRon; Bruno, Lauren; Gokita, Tonya y Thoma, Collen A. (2019). "Teacher candidates' abilities to develop universal design for learning and universal design for transition lesson plans", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 26, núm. 4, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651910>

- Shaw, Jenny (2009). "The diversity paradox: Does student diversity enhance or challenge excellence?", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 33, núm. 4, pp. 321-331. <https://doi.org/10.1080/03098770903266018>
- Simón Rueda, Cecilia; Fernández-Blázquez, María Luz de los Milagros; Pérez-de la Merced, Helena; Márquez Vázquez, Carmen; Echeita Sarrionandia, Gerardo y Moreno Hernández, Amparo (2019). "Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: análisis del III Plan de Acción para personas con discapacidad de la comunidad de Madrid y Propuestas", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 30, núm. 1, pp. 57-74. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/691825>
- Stentiford, Lauren y Koutsouris, George (2021). "What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review", *Studies in Higher Education*, vol. 46, núm. 11, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Sutton, Paul (2012). "Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting", *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 49, núm. 1, pp. 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Thomas, Liz (2016). "Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups", en M. Shah, A. Bennett y E. Southgate (eds.), *Widening higher education participation*, Oxford: Elsevier, pp. 135-159.
- Yssel, Nina; Pak, Natalya y Beilke, Jaine (2016). "A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education", *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 63, núm. 3, pp. 384-394. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912x.2015.1123232>
- Zabeli, Naser; Kaçaniku, Fjolla y Koliqi, Donika (2021). "Towards the inclusion of students with special needs in higher education: Challenges and prospects in Kosovo", *Cogent Education*, vol. 8, núm. 1. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1859438>

Artículo recibido: 2 de agosto de 2021

Dictaminado: 21 de octubre de 2021

Segunda versión: 3 de noviembre de 2021

Tercera versión: 18 de noviembre de 2021

Aceptado: 22 de noviembre de 2021