Enfermería Universitaria

Evaluación inclusiva en la universidad: retos y alternativas

Inclusive evaluation in higher education: addressing challenges and exploring alternatives

Avaliação inclusiva no ensino superior: desafios e alternativas

T. Moreno-Olivos[a1]*, Y. Cuevas-Cajiga[b2]

ORCID

[a] 0000-0002-0392-6621

[b] 0000-0002-8588-0494

[1] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, Ciudad de México, México
[2] Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad de México, México

Recibido: 17 agosto 2023
Aceptado: 10 abril 2024

RESUMEN

Introducción: Hasta hace algunos años la evaluación de los estudiantes en la universidad se distinguía por su carácter selectivo y de exclusión. Los cambios globales han llevado a que la institución educativa de nivel superior proponga y realice modificaciones para atender a la diversidad de los alumnos, entre estas se encuentra la evaluación educativa.

Objetivo: Analizar el papel que ha desempeñado la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la inclusión educativa en el contexto universitario, al explorar algunas estrategias de evaluación inclusiva que pueden coadyuvar a alcanzar dicha inserción.

*Autor para correspondencia. Correo electrónico: tmoreno@cua.uam.mx
https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505
1665-7063 © 2023 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Desarrollo: Se analizan de forma crítica los retos y oportunidades que afronta la universidad contemporánea para alcanzar una verdadera inclusión de aquellos educandos que, tradicionalmente, han sido excluidos de la educación superior por sus condiciones de diversidad y marginación.
Conclusiones: Las actuales adaptaciones de evaluación (basadas en el modelo médico) y el diseño de la evaluación inclusiva, como vías para lograr la inclusión educativa, no siempre resultan efectivas, por lo que se proponen estrategias alternativas para su aplicación.
Palabras clave: Educación inclusiva; evaluación educativa; educación superior; poblaciones vulnerables; universidades; México.

ABSTRACT

Introduction: Until a few years ago, student evaluation at the university was distinguished by its selective and exclusionary nature. Global changes have led this educational institution to propose modifications to address the diversity of students, among these is evaluation.
Objetive: The objective of this article is to analyze the role of learning evaluation in promoting educational inclusion at universities. It explores inclusive evaluation strategies that facilitate the integration of traditionally excluded learners with diverse and marginalized backgrounds.
Development: The study critically examines the challenges and opportunities encountered by contemporary universities in their pursuit of genuine inclusion.
Conclusions: The effectiveness of current evaluation adaptations, which are based on the medical model, and the design of inclusive evaluation as means to achieve educational inclusion, are evaluated. Alternative strategies are proposed to address the limitations of these approaches.
Keywords: Education inclusive; educational assessment; higher education; vulnerable populations; universities; Mexico.

RESUMO

Introdução: Até poucos anos atrás, a avaliação dos estudantes na universidade se distinguia pelo seu caráter seletivo e excludente. As mudanças globais levaram esta instituição de ensino a propor modificações para atender à diversidade dos alunos, entre elas está a avaliação
Objetivo: Este artigo tem o intuito de analisar o papel que a avaliação da aprendizagem tem desempenhado relativamente à inclusão educativa no contexto da educação superior, estudando para isso algumas estratégias de avaliação inclusiva que podem ajudar a atingir a inserção do aluno.
Desenvolvimento: Analisam-se criticamente os desafios e as oportunidades que enfrenta a universidade atual para alcançar uma autêntica inclusão dos discentes que habitualmente têm sido excluídos do ensino superior devido às suas condições de diversidade e marginalização.
Conclusões: As atuais adaptações de avaliação (baseadas no modelo médico), bem como a elaboração de instrumentos de avaliação inclusiva, como meios para alcançar a inclusão

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

educativa nem sempre resultam efetivas, é por isso que este artigo propõe estratégias alternativas para a sua aplicação.
Palavras chave: **Educação inclusiva; avaliação educacional; educação superior; populações vulneráveis; universidades; México.**

INTRODUCCIÓN

A nivel global, en las últimas décadas, la educación superior ha sufrido una profunda transformación, razón por la cual, en la actualidad, caen sobre los muros de la universidad demandas que hasta hace poco parecían impensables; además, las aulas se han convertido en un mosaico variopinto que configura un nuevo paisaje distinto al de las aulas de antaño, mucho más homogéneas. La diversidad parece ser el marchamo distintivo de la universidad del siglo XXI; sin embargo, esta nueva realidad trae consigo enormes desafíos para la institución en su conjunto, y para el profesorado en particular, toda vez que, ahora, ante un mínimo reclamo, se atienda a toda la población escolar sin distingos de ninguna índole, en apego a los principios de calidad e inclusión educativa.

Este nuevo escenario coloca a la universidad en una compleja tesitura donde se ve orillada a tener que mitigar o suavizar el carácter elitista que la ha distinguido desde su génesis, y a implementar el discurso de la inclusión educativa, sin descuidar la calidad de la formación profesional de los educandos. Para constatar el planteamiento anterior, según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)[1], en México solo 21.6 % de los jóvenes de entre 18 a 24 años tienen acceso a la educación. Por su parte, Villa[2] sostiene que quienes ingresan a la universidad pertenecen a posiciones sociales con alto o medio capital económico, y los integrantes de sus familias cuentan con estudios de nivel superior. Así, en México, la mayor parte de los estudiantes que acuden a estas instituciones son de clase económica y culturalmente favorecida, lo cual reafirma el carácter elitista de la universidad.

Tradicionalmente la enseñanza en educación superior ha estado basada en un modelo jerárquico, donde se considera al profesor como la autoridad que transmite información al estudiantado de manera unidireccional. A este tipo de enseñanza se le denomina modelo del *sabio en el escenario*. Sin embargo, se reconoce cada vez más que dicho enfoque es poco pertinente para ser aplicado en los estudiantes de diversos orígenes, quienes podrían tener requerimientos de aprendizaje específicos[3].

Ante realidades distintas, (porque el punto de partida no es el mismo para todas las personas) la escuela debe procurar en la totalidad del estudiantado la participación en el juego de la equidad, con probabilidades similares entre ellos. Para igualar las oportunidades y que cada cual dependa solo de su esfuerzo, se deberán multiplicar los recursos para aquellas personas que, abandonadas a su suerte, no puedan realizar el mismo esfuerzo, o bien no tengan la posibilidad de hacerlo con los mismos resultados[4]. Al respecto, López[5] expone que la participación implica que todos los estudiantes formen comunidad institucional, que tengan posibilidades de incorporarse a las actividades que decidan y que tengan voz. Por ello, las universidades deben construir un andamiaje pedagógico y organizativo inclusivo para atender a la diversidad estudiantil, con lo cual se garantizará el derecho a la educación.

De acuerdo al marco planteado, en la universidad la evaluación del aprendizaje cumple en esencia dos funciones: la certificación de las competencias profesionales y el fomento del aprendizaje[6]. Desde su origen, la educación superior ha sido selectiva, se reconoce que esta es para quienes son

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

considerados como aptos o capaces, es decir, para aquellos estudiantes que cumplan satisfactoriamente con las normas y estándares académicos establecidos. A fin de cumplir con la función social de selección, la universidad se ha valido de la evaluación, metafóricamente, es la llave maestra que abre y cierra puertas, es decir, oportunidades de vida.

Este artículo tiene como objetivo analizar el papel que adquiere la evaluación del aprendizaje para lograr la inclusión educativa en el ámbito universitario, a través de la exploración de estrategias que pueden coadyuvar a alcanzarla. El texto se encuentra organizado en tres apartados: en el primero se aborda el concepto de pedagogías inclusivas, así como los ámbitos de aplicación y enfoques de inclusión educativa; en el segundo se desarrolla el concepto de evaluación inclusiva; por último, el tercer apartado contiene algunas de las estrategias recopiladas de la literatura para el tratamiento de la evaluación inclusiva.

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

DESARROLLO

1. Las pedagogías inclusivas en la universidad

La inclusión es un concepto elusivo, confuso y poco examinado, que se encuentra entrelazado con tensiones difíciles de resolver[7]. Aunque suele estar fuertemente asociada a la discapacidad y la educación especial, también se ha empleado en campos como la teoría sociocultural, los estudios críticos de la raza o los estudios de género, a fin de explorar las experiencias de los individuos en toda la gama de la diversidad humana. Se debe explicar que las personas con alguna discapacidad son consideradas sujetos plenos, con derechos y posibilidades de aportar a la sociedad[5]. Estos individuos forman parte de los grupos vulnerables, quienes han experimentado exclusión en algún ámbito de la sociedad, entre ellos, el educativo. Por ejemplo, hasta hace algunas décadas, las condiciones de género, identidad sexual y origen racial eran un impedimento para ingresar a la universidad[8].

La inclusión en la educación está sujeta a distintas interpretaciones: 1) la noción del término como participación académica y social, independientemente de la ubicación (estudiantes que presentan o no una discapacidad educados bajo el mismo techo); 2) la visión expresada en el índice para la inclusión, que enfatiza culturas compartidas, currículos y experiencias. Además, existe una fragmentación de enfoques que muestran cómo la inclusión se traduce en principios pedagógicos, entre estos enfoques se encuentran los siguientes: a) la vinculación del concepto con respecto a la naturaleza, amplitud y flexibilidad del currículo, para adaptarse a una diversidad de estudiantes; b) la relación entre inclusión social y elección; c) la medida en que los valores de inclusión manifiestan un desafío al *statu quo* actual, una «provocación», la cual exige un replanteamiento radical de la educación; así como una obligación ética.

Algunos autores prefieren utilizar el concepto de pedagogías inclusivas como sinónimo de educación inclusiva[3]. Desde luego, el empleo de estos términos tiene connotaciones semánticas distintas, porque no es lo mismo educación que pedagogía. Las pedagogías inclusivas constituyen una especie de caja negra, un término elástico empleado para referirse a una gran variedad de prácticas educativas dispares. En la actualidad, muchas universidades en todo el mundo respaldan diferentes interpretaciones de las pedagogías inclusivas como un enfoque educativo. Esta perspectiva se ha considerado como una forma eficaz para lograr que la docencia universitaria responda a una mayor diversidad de la población estudiantil, impulsada por la masificación, la mercantilización y la internacionalización de la educación superior[9]. La defensa de las pedagogías inclusivas, vista desde un enfoque de enseñanza, se basa en preocupaciones más amplias relacionadas con

la promoción de la justicia social y la equidad en un ámbito educativo tradicionalmente percibido como jerárquico, elitista y dominado por hombres blancos de clase media y alta[10].

De hecho, la inclusión se basa en valores establecidos como la decencia, el respeto y la solidaridad social. Por ello, cuando se traduce a la práctica educativa requiere que los educadores se comprometan plenamente con los derechos y necesidades de todo el estudiantado. Sin embargo, hay quien mira con sospecha esta atención puesta en las pedagogías inclusivas, debido a una probable vinculación con la cultura de la performatividad que se insertó en la educación superior en muchos países; los directores de las universidades afrontan una mayor presión para mejorar la calidad de la oferta educativa, al tener el objetivo de brindar a los estudiantes, hoy en día considerados como «consumidores», la sensación/satisfacción de estar recibiendo «valor por su dinero» en un mercado de educación superior cada vez más competitivo[11,12].

Un principio clave de cualquier pedagogía inclusiva radica en el reconocimiento de la diferencia, el cual tiene que ver con la estigmatización o con una forma de reconocer la individualidad. En este sentido, se argumenta que la pedagogía inclusiva es un enfoque de enseñanza y aprendizaje diseñado para ayudar a los maestros a responder las particularidades del alumnado, esto contribuye a evitar la marginación que puede ocurrir cuando se trata a algunos estudiantes de manera diferente[13]. El planteamiento anterior se torna importante para los países de América Latina, donde aún prevalecen anquilosados prejuicios, así como una profunda discriminación hacia las minorías y grupos marginados. Pero para que una institución de educación superior asuma el enfoque de pedagogía inclusiva, se requiere de un proceso de evaluación que permita cumplir con esta condición.

2. Concepto de evaluación inclusiva en la educación superior

Un componente fundamental de la educación inclusiva es la evaluación, que también conlleva el adjetivo «inclusiva». Sin embargo, el concepto de evaluación inclusiva es resbaladizo y ha sido definido desde diferentes perspectivas teóricas.

Los primeros trabajos de evaluación en educación superior se centraron en la logística y la implementación[14]. Antes de esto, el concepto de inclusión ya tenía un empleo frecuente dentro del campo educativo al considerar inicialmente a los estudiantes con necesidades especiales; después, hubo un cambio y se amplió el foco a fin de incluir a cualquier estudiante que enfrentara barreras para tener acceso a la educación[15].

La evaluación inclusiva se define como el diseño y uso de métodos y prácticas de evaluación justos y efectivos que permitan a los estudiantes demostrar todo su potencial de lo que saben, entienden y pueden hacer[15]. Se trata de un concepto que alude principalmente a la función certificadora de la evaluación, en lugar de considerar cómo la evaluación interactúa de forma interrelacionada con el currículo y el aprendizaje, o bien cuál es la contribución de esta en las futuras trayectorias e identidades de los estudiantes. Aunque es un punto de partida valioso para el trabajo de diseño de evaluación, se requiere un propósito de mayor envergadura.

En estas coordenadas, la evaluación para la inclusión se envuelve del espíritu de considerar una amplia gama de estudiantes, así como sus fortalezas o capacidades, al diseñar la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, a fin de tener en cuenta y promover la diversidad en la sociedad[16]. Se trata de una conceptualización que pretende superar la desigualdad estructural enquistada, la cual se fortalece mediante las prácticas de evaluación tradicionales. El sentido de este término convierte a la evaluación en un vehículo de inclusión al interrumpir el posicionamiento capacitista

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

del «evaluado discapacitado», así también, transforma la agencia restringida que habilita espacios para estudiantes en situación de discapacidad.

3. Estrategias para el tratamiento de la evaluación inclusiva

Una vez que hemos discutido los elementos que dan forma a la evaluación inclusiva en la educación superior, se proponen estrategias alternativas para su aplicación:

a) Reconsiderar el sistema de adaptación de la evaluación

En una época en que en la universidad continúa imperando una manifiesta exclusión, surge la necesidad de realizar acciones formativas y evaluativas para estudiantes que presentan alguna discapacidad. Sin embargo, en las pocas propuestas existentes predominan las adaptaciones fundamentadas en el modelo médico, cuyo proceso se basa únicamente en el conocimiento biológico que anula la dimensión sociocultural sobre la condición de estos estudiantes[17]. Las adaptaciones se presentan como una gama de servicios establecida, cuya existencia en sí misma no se cuestiona ni se problematiza. No obstante, los riesgos de sobreestimar el modelo médico de discapacidad son bien conocidos y tienen efectos contraproducentes para los estudiantes que pertenecen a grupos marginados.

La evaluación para la inclusión reconoce la necesidad de diseñar acciones para los estudiantes que tienen alguna discapacidad (así como para otros grupos marginados), asimismo, problematiza el predominio del modelo de adaptación de evaluación existente. Se propone la ampliación y diversificación de acciones situadas, (de modo que tenga un alcance mayor al tradicional) basadas en el tiempo extra y las salas de exámenes separadas.

Las adaptaciones de evaluación se basan en categorías binarias (normales/anormales, capaces/incapaces, etc.) que describen los estados médicos y psicológicos de los estudiantes. A partir de estas categorías, ciertos educandos son segregados en situaciones de evaluación, tanto social como físicamente. En cambio, la evaluación para la inclusión, desde el punto de vista de este artículo, considera a las discapacidades y a la neurodiversidad estados que fluyen; estos son dinámicos, mas no dicotómicos, es decir, son condiciones que se conforman en diversos entornos de evaluación durante los estudios[18]. Desde la perspectiva expuesta, se plantea reconsiderar las discapacidades no como categorías fijas e inmutables, sino como roles y estatus que ciertas personas deben asumir al participar en prácticas discapacitantes.

b) Posicionamiento anticapacitista

Un riesgo identificado en el tratamiento de este tema es la pedagogización de las iniciativas de evaluación inclusiva, para contrarrestar tal efecto se propone que la evaluación para la inclusión considere prácticas que trasciendan el diseño de la evaluación, dado que la inclusión es de manera inherente un asunto político[19]. Aunque muchas veces soterrado, existe un capacitismo en la evaluación que necesita ponerse al descubierto y desafiarse. La evaluación inclusiva combate ese capacitismo al hacer visible la posición predominante de los estudiantes y promover su agencia.

Esta oposición al capacitismo se basa en un modelo de resistencia, cuya lucha suele ser emprendida por los propios estudiantes con discapacidad, quienes se convierten en actores centrales y responsables del trabajo. Pero la responsabilidad no solo compete a los estudiantes, también se amplía a los docentes y a la comunidad académica en general. Se trata de una cruzada que no

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

depende únicamente de las acciones de los docentes individuales, sino que requiere de actuaciones colectivas, compartidas y anticapacitistas en toda la universidad.

En estas coordenadas, se plantea como primer punto cuestionar la discapacidad y las acciones de discriminación vivida por los educandos pertenecientes a grupos marginados, entre los que se encuentran aquellos con discapacidad. Por ejemplo, se ha documentado que las actitudes negativas generan en los docentes una nula atención para proporcionar adaptaciones de evaluación, incluso cuando se encuentran establecidas oficialmente[20,21]. Pero esta discriminación parece ser selectiva según el tipo de diversidad funcional que presenta el alumnado, el cual es un factor determinante en la medición de actitudes hacia la inclusión. Un estudio realizado en España mostró que los docentes tienen una mayor tendencia a incluir en sus aulas a estudiantes con diversidad funcional a nivel físico o sensorial, en comparación con aquellos educandos que presentan diversidad funcional a nivel intelectual o dificultades en el comportamiento o la conducta[22].

Sin embargo, el problema tiene un mayor alcance porque no se trata solo de actitudes negativas ocasionales, sino de una discriminación normalizada y sistemática, por ende, lo que se necesita es un diálogo crítico y abierto sobre estos asuntos en relación con la evaluación. Para llevar a cabo dicha conversación, los enfoques críticos relacionados con la evaluación resultan fundamentales[23,24].

Se sugiere que estas conversaciones se realicen en las reuniones departamentales o académicas, donde se aborden temas como los sistemas de evaluación, calificación y exámenes, especialmente en contextos en donde las políticas educativas predominantes no contemplan la evaluación para la inclusión. Antes, afirmábamos que la educación superior ha sido predominantemente concebida para estudiantes «normales» y «capaces», pero, ¿quiénes son los individuos que encajan bien en tales categorías y quiénes podrían quedar excluidos del proceso porque no se ajustan a esta representación ideal? El diseño de la evaluación siempre debe incluir los puntos de vista de la diversidad en general. El anticapacitismo representa un desafío para el capacitismo estructural al introducir cambios profundos y significativos en la evaluación. Una estrategia esencial consiste en la formación continua del profesorado en temas sobre la evaluación para la inclusión[25].

El anticapacitismo también lucha contra la desmitificación y desestigmatización de las adaptaciones de evaluación. Como el modelo de adaptación ha estado vigente durante mucho tiempo, este se encuentra especialmente mitificado: suele existir escasa información sobre dichas prácticas «especiales» enfocadas en un pequeño y aparentemente trivial grupo de estudiantes.

Como las adaptaciones de evaluación no son proactivas, se ha identificado la inaccesibilidad y la falta de información al respecto como un factor importante, el cual genera que los estudiantes no soliciten adaptaciones. En el contexto de una cultura escolar donde permea una fuerte estigmatización de la discapacidad y la neurodiversidad, dicho factor se refleja en la evaluación, además, afecta a los estudiantes con discapacidad, de tal modo que los bloquea para solicitar adaptaciones ante el miedo de ser etiquetados como «diferentes» o como «los otros». Para reducir el riesgo de ser señalados, es importante normalizar las adaptaciones de evaluación, y la información sobre el proceso de solicitud debe incluirse en todos los planes de estudio; también, se sugiere «hablar» abiertamente de las adaptaciones. Esto se puede lograr al generar una mayor conciencia y hacer visible la neurodiversidad, tras colocarla en el corazón de la política de evaluación de la institución educativa.

El capacitismo también se puede combatir activamente mediante la representación de las discapacidades y la neurodiversidad. Como mencionamos antes, es importante «normalizar» y hablar de manera explícita sobre las adaptaciones, en lugar de ocultarlas o aludir a ellas someramente. En este sentido, Brown y Leigh[26] se preguntan ¿dónde están los académicos que presentan alguna

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

discapacidad o se encuentran enfermos?; lo mismo podría decirse acerca de los estudiantes. En un ambiente escolar con tales características, el estudiante con discapacidad tiene la sensación de ser el único con autismo o depresión, además, se identifica como parte del grupo denominado «casos especiales». Esta perspectiva predominante genera problemas porque las discapacidades y la neurodiversidad son concebidas como algo deficitario, en relación con la evaluación: solo se mencionan cuando se habla de apoyos u obstáculos.

La representación de las discapacidades es importante y se puede incentivar mediante los testimonios de los docentes, lo cual constituye un ejemplo poderoso, además, es la muestra de que ningún estudiante está solo. Otra forma de representar las discapacidades es mediante la diversificación de los individuos que se incorporan en la creación de los materiales de estudio y en las tareas de evaluación auténtica.

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

c) La participación de los estudiantes en la evaluación

Otro tema que requiere atención son las adaptaciones de evaluación y el diseño de la evaluación inclusiva, pues estas prácticas se crean preferentemente para estudiantes que presentan alguna discapacidad; sin embargo, los alumnos son objetos, no sujetos activos en el proceso de diseño. Ellos no son vistos como colaboradores importantes en la enseñanza, ni como socios; rara vez son tomados en cuenta en el diseño de evaluaciones en educación superior. Desde la perspectiva de evaluación inclusiva sustentada en este artículo, se busca alterar las estructuras de poder hegemónicas y la posición del «evaluado discapacitado», al promover un papel preponderante de dichos estudiantes en el diseño de la evaluación.

Los estudiantes pueden tener una participación activa en el diseño de la evaluación inclusiva; para ello, es necesario propiciar una relación abierta, donde el diálogo y la confianza prevalezcan. Una vez que los profesores y estudiantes son invitados a codiseñar la evaluación, los roles preponderantes de *evaluador* y *evaluado* se trastocan, creándose un espacio compartido de reflexión que promueve la inclusión.

En distintos momentos se ha señalado en nuestro país la necesidad de innovar la evaluación del aprendizaje en educación superior. Un modo efectivo de hacerlo es mediante formas participativas (autoevaluación, coevaluación, evaluación de pares, entre otras), con el objetivo de desarrollar prácticas de evaluación novedosas impulsadas por los estudiantes que respalden los diversos propósitos que esta tiene, es decir, no solo la evaluación para la inclusión, sino también *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje[6]. Si bien todos los estudiantes deben ser invitados a participar en su diseño inclusivo, se debe prestar atención especial a aquellos que han sido marginados de dicho proceso. De lo contrario, el trabajo de equidad solo alcanzará a «los sospechosos habituales».

Una forma de lograr que las adaptaciones de una evaluación sean codiseñadas es permitir que los estudiantes con discapacidad participen en el diseño de las adaptaciones. De este modo, el codiseño desafía los fuertes límites entre estos alumnos y los expertos que tradicionalmente realizan las adaptaciones, ya que admite el conocimiento valioso que aportan los educandos respecto a sus condiciones. Las adaptaciones habitualmente están basadas en enfoques médicos o psicológicos; estos determinan si las discapacidades y los tipos de adaptaciones coinciden, y verifican si tal alineación permitirá promover una mejora en el desempeño de los estudiantes, que se mide básicamente mediante el empleo de pruebas o exámenes finales[27]. Sin embargo, se ha prestado mucha menos atención a objetivos que van más allá del rendimiento académico, como el bienestar, la motivación, la pertenencia y, de hecho, la inclusión.

Un elemento sustancial para lograr una verdadera inclusión educativa es la accesibilidad. Según Mercer et al.[28], esta se puede expresar, por ejemplo, mediante un lenguaje sencillo y legible con la asistencia de tecnología. En la literatura se identifican tres aspectos importantes: 1) *embajadores* (personas que presentan discapacidad, contratados como expertos en accesibilidad en el diseño de evaluaciones), 2) *reconocimiento* (pago por el proceso) y 3) *invitación específica para estudiantes* (todos son bienvenidos a participar, pero aquellos que tienen alguna discapacidad son específicamente invitados a compartir sus puntos de vista).

Independientemente del modelo adoptado, un aspecto esencial es que no se debe obligar a los estudiantes a revelar sus discapacidades. Una sugerencia para evitar que esta situación se dé consiste en incluir oportunidades para la participación anónima en línea. Una atmósfera cálida y acogedora es crucial en las iniciativas orientadas a la equidad[28]. Es importante destacar que la inclusividad del proceso debe ser evaluada por los propios estudiantes con discapacidad.

Existen diversos modelos de evaluación inclusiva en los que los estudiantes son colaboradores con varios niveles de autonomía; todos conllevan riesgos y oportunidades[28,29]. En cuanto a los riesgos, uno de los más esperados es que los estudiantes con alguna discapacidad obtengan un mayor control sobre la evaluación, dicha situación puede evitar que el alumnado no realice lo esperado por nosotros, los educadores. Los alumnos pueden desconectarse, aflojar el paso, hacer trampa o redefinir por completo los propósitos de la evaluación. Con respecto a las oportunidades, estos estudiantes no son solo objetos de evaluación, también tienen una participación importante en el diseño conjunto de prácticas de evaluación disciplinarias (por ejemplo, para definir qué significan los estándares y criterios académicos en ciertos contextos, además de cómo se pueden evaluar los conocimientos y las habilidades en función de dichos estándares), con lo que fomentan su agencia en la evaluación[30]. Importa no solo el conocimiento procedimental sobre cómo funciona la evaluación, sino también la reflexión crítica sobre los mecanismos y propósitos de la evaluación[31].

Con el fomento del dominio de la evaluación y la retroalimentación, los estudiantes que presentan alguna discapacidad obtienen un mayor control sobre el conocimiento experto en evaluación que tradicionalmente ha definido sus trayectorias educativas. De manera simultánea, los docentes pueden desarrollar sus habilidades de evaluación y retroalimentación mientras codiseñan prácticas de evaluación para la inclusión. Ciertamente, los profesores aprenden lecciones valiosas sobre la inclusión en la evaluación de estos estudiantes (que son los expertos en la accesibilidad de la evaluación). No obstante, estas sugerentes ideas en la práctica podrían encontrar serias barreras, ya que, 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, así como el diseño y desarrollo de prácticas inclusivas eficaces siguen siendo un gran reto[32].

d) Apreciar la riqueza de la diversidad humana en la evaluación

Las discapacidades no han sido un motivo para celebrar en la evaluación. Sin embargo, para poder cumplir objetivos como la *inclusión* o la *justicia social*[33], la evaluación debe festejar la diversidad y las capacidades humanas. En este trabajo compartimos la visión de *justicia social* de Murillo et al.[34], que comprende tres dimensiones: redistribución (justicia económica), reconocimiento (justicia cultural) y representación (justicia social).

En esta tesitura, aplicada al mundo contemporáneo, la evaluación debe enfatizar aquellas competencias complejas y heterogéneas que son inherentes a los seres humanos. En el aula existe la diversidad del alumnado, este presenta distintos estilos cognitivos y de aprendizaje, diferentes

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

ritmos, así como niveles de aprendizaje o desiguales niveles de motivación para aprender, etc. Por ende, la evaluación debería diseñarse acorde a estos múltiples estilos, ritmos y niveles.

La evaluación para la inclusión no siempre tuvo caminos favorables para ponerse en marcha, en ciertas disciplinas aún encuentra resistencia. Por ejemplo, las ciencias naturales tradicionalmente se sustentan en epistemologías positivistas: los objetivos de aprendizaje están preestablecidos y, por lo tanto, el conocimiento es susceptible de medición y comparación. La sola noción de *estándares académicos* difiere mucho entre disciplinas. Es el caso de la investigación de Ashworth et al.[35], quienes, en las carreras de artes creativas, realizaron evaluaciones inclusivas a estudiantes que presentaban alguna discapacidad, sin embargo, concluyeron que iniciativas similares difícilmente podrían realizarse en ambientes en donde se privilegia una visión del conocimiento de corte positivista y objetivo. Es evidente que los resultados de aprendizaje predeterminados impiden el desarrollo de la diversidad[33].

Para que la evaluación inclusiva se convierta en una realidad debe abarcar a todas las ciencias y disciplinas, dejar fuera de dicho proceso a las llamadas «ciencias duras» evitaría que estas fueran accesibles para aquellos estudiantes con alguna discapacidad, lo cual fortalecería aún más el capacitismo académico al excluir a estos alumnos de tales experiencias académicas.

Por su parte, Bearman y Ajjawi[36] ofrecen una posible solución al problema de la evaluación inclusiva, al sugerir que los estudiantes participen en la discusión de los estándares académicos y en la construcción conjunta de rúbricas para comprender cómo se construye el conocimiento en su disciplina. En consecutivo, los alumnos podrían ejercitar su juicio evaluativo al valorar sus propias habilidades (autoevaluación) y las de sus compañeros (evaluación de pares) a partir de criterios de aprendizaje construidos en conjunto. Estas formas participativas de evaluación permiten el florecimiento de la diversidad de los estudiantes a medida que ellos comprenden cómo se pueden alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje mediante formas profundamente personales.

Aunque este enfoque favorece a todos los estudiantes, es especialmente inclusivo para los que tienen alguna discapacidad, pues promueve diversas formas en las cuales ellos pueden demostrar su conocimiento. La evaluación en la educación superior se ha basado tradicionalmente en la capacidad lingüística, siendo la lengua escrita la principal forma de comunicación. Al mismo tiempo, los estándares académicos excluyeron a otros tipos de conocimiento al considerar a las discapacidades como un freno para alcanzar el conocimiento académico «real» o «válido». Si se admite que la evaluación debe celebrar la diversidad, entonces, las propias prácticas de evaluación deben diversificarse y ensanchar la comprensión de los *estándares académicos*.

La evaluación convencional ha impedido que los estudiantes con alguna discapacidad puedan demostrar sus verdaderas habilidades y saberes, al limitar sistemáticamente su capacidad como estudiantes. Esta es la razón por la que la evaluación para la inclusión debe sustentarse en prácticas diversas y dialógicas, como la autoevaluación, coevaluación, evaluación entre iguales, evaluación auténtica, portafolios, etc. En la actualidad, los medios digitales abren un amplio abanico de posibilidades de inclusión a través de la flexibilidad en cuanto al formato y el tiempo (por ejemplo, imágenes, video, grabaciones de voz, código, redes sociales, entre otros). En resumen, celebrar la diversidad humana mediante la evaluación para la inclusión posiciona a estos estudiantes como conocedores y hacedores de su disciplina.

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

e) Importancia de la interdependencia en la evaluación inclusiva

La interdependencia enfatiza la naturaleza profundamente comunitaria de la evaluación para la inclusión; a menudo, los estudiantes que presentan alguna discapacidad luchan contra el sistema, por lo que el apoyo de la comunidad resulta fundamental. En estas coordenadas, Stentiford y Koutsouris[3] advierten sobre los enfoques individualizados, performativos e impulsados por el mercado para la *inclusión*. Sin interdependencia, es probable que la *inclusión* en la evaluación continúe un camino individualista y procedimental, al grado de crear una falsa sensación de inclusión. Esta advertencia tiene un valor particular para la evaluación. Tal como lo expone Torrance[37], quien considera que la evaluación es el mecanismo principal por el cual la educación moderna se vale para asignar la responsabilidad de los resultados a los estudiantes de manera individual. Aunque el aprendizaje se considera un proceso fundamentalmente social, es decir, que se aprende de los otros y con los otros, la evaluación instituye profundas barreras que impiden a los estudiantes con alguna discapacidad formar parte de las comunidades de aprendizaje. Al final, la función principal de la evaluación en la educación superior se reduce a calificar y certificar las competencias de los estudiantes a título individual[38].

Esta perspectiva de la evaluación inclusiva basada en la interdependencia, que concibe a los profesores y a los estudiantes como miembros de una *comunidad de aprendizaje*, puede parecer disruptiva e inoperante en un contexto donde predomina un enfoque neoliberal y meritocrático, en el que se valoran las calificaciones, las competencias y la productividad individual; tal es el caso de la educación superior en México. El fomento de la evaluación para la inclusión nos conduce a repensar qué implicaciones tendría que la evaluación se centrara en la identificación y el desarrollo de la comprensión colectiva, producida de forma colaborativa, en lugar de basarse en la comprensión individual[37].

La investigación en el campo de la evaluación apenas ha considerado estos aspectos comunes, especialmente desde el punto de vista de la inclusión. Sin embargo, existen algunos aportes valiosos. Por ejemplo, de acuerdo con Merry y Orsmond[39], la evaluación entre iguales es una práctica que promueve el aprendizaje comunitario. Estos autores analizan la retroalimentación de pares mediante la noción de «comunidades de práctica» y aprendizaje relacional. A medida que los estudiantes interactúan colectivamente al retroalimentar a sus compañeros, necesitan co-construir el significado de la retroalimentación[40]. Durante este proceso, los estudiantes construyen sus identidades profesionales en comunidad entre sí.

Las comunidades de retroalimentación de pares también se pueden fomentar en entornos en línea, mediante la retroalimentación dialógica, lo cual puede brindar apoyo afectivo informal a los alumnos[41,42]. Los estudios futuros podrían examinar las posibilidades que ofrece esta estrategia para la diversidad de estudiantes en tales comunidades de aprendizaje. Por ejemplo, se debe considerar cuidadosamente la seguridad psicológica y la accesibilidad a las herramientas de retroalimentación digital en la retroalimentación entre pares.

En definitiva, la evaluación para la inclusión se fundamenta en la interdependencia y en la colaboración, en lugar de basarse solo en las tareas de evaluación individuales. La retroalimentación entre iguales es una estrategia que, bien empleada, puede brindar importantes oportunidades de apoyo formal e informal ante la diversidad de estudiantes.

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

CONCLUSIONES

A lo largo de la discusión se mostró que la irrupción del discurso de la inclusión en el marco de la educación superior mexicana plantea enormes desafíos a las universidades en varios frentes; uno de ellos, sin duda muy importante, es la evaluación del aprendizaje de los grupos de la diversidad, quienes, durante mucho tiempo, han experimentado discriminación, estigmatización y marginación. Como ya se dijo, la exclusión en las universidades afecta a los grupos desfavorecidos y se potencializa, en cierta medida, por políticas educativas o por los sistemas de evaluación erróneos que han intentado homogeneizar y encasillar a la diversidad de estudiantes en unos moldes rígidos, diseñados y suministrados para individuos considerados como normales o capaces, dicha situación provoca, en gran medida, que pasen a engrosar las filas del fracaso escolar.

El énfasis excesivo de la evaluación en el *desempeño académico* distorsiona nuestra comprensión de qué tipo de apoyo pedagógico necesita el alumnado y, en especial, quiénes presentan alguna discapacidad o son marginados, para estar plenamente incluidos en las comunidades académicas. El logro de una verdadera inclusión educativa en la universidad guarda estrecha relación con la organización de los apoyos educativos que la acompañan. En ocasiones, esta organización lleva asociado un conjunto de barreras que dificultan el establecimiento de sistemas de apoyo inclusivos. Acorde con dicha tesitura, consideramos que la inclusión de aquellos estudiantes identificados como integrantes de grupos diversos, generalmente marginados, pone a prueba la responsabilidad social de la universidad de cara a la sociedad; asegurar la inclusión de esos estudiantes en las comunidades académicas, de suerte que puedan desarrollar lo mejor de sí mismos, es un imperativo ético-moral impostergable.

Ahora bien, no es tan sencillo asignar a la educación o evaluación el adjetivo de «inclusiva», puesto que, como se ha visto, el concepto de *inclusión educativa* es polisémico, elástico y no siempre fácil de definir. Con la evaluación ocurre lo mismo, es compleja y su aprehensión no es tarea sencilla. Además, esta afronta enormes retos, los cuales fueron revisados en este artículo; no obstante, abre un amplio rango de posibilidades para aprovechar el potencial que ofrece.

En este sentido queremos advertir que la evaluación inclusiva es altamente relevante y pertinente para la universidad, particularmente para América Latina, pues cada vez más arriban a sus aulas estudiantes (o se hacen visibles quienes ya existían) que tienen una condición de discapacidad o algún otro tipo de diversidad. Tal panorama obliga, tanto a la institución universitaria como al profesorado, a transitar de una concepción tradicional de la evaluación del aprendizaje hacia otra nueva visión más humana, personalizada, comprensiva, pero sobre todo sensible, que celebre la diversidad en lugar de negarla o despreciarla. Además, dicha visión debe potenciar la evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje. En definitiva, se trataría de una evaluación *para* el aprendizaje en la que el propio diseño de esta se centre en las capacidades a desarrollar por el alumnado; además, se debería explicar al estudiante el proceso, los propósitos a alcanzar, cuál debe ser su participación, diversificar los métodos de evaluación y cuáles son los resultados del aprendizaje que se pretenden lograr.

A lo largo del presente trabajo compartimos estrategias que se pueden incorporar para el tratamiento de la evaluación inclusiva. Una es que los docentes consideren a los estudiantes como colaboradores para explorar nuevas posibilidades más allá de las adaptaciones tradicionales, además de extenderlas desde la evaluación sumativa hasta prácticas de evaluación formativas y sostenibles. Los estudiantes deben ser vistos como socios al diseñar una evaluación para hacerla inclusiva. Los profesores tendrán que asegurar la participación de los estudiantes con alguna

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

discapacidad a través de hacer valer su voz cuando participen en el codiseño de la evaluación inclusiva, lo cual requiere un entorno seguro. Otra estrategia es que sea el mismo estudiantado quien proponga e incorpore prácticas de evaluación a su profesor y compañeros, pues los estudiantes que han vivido una situación de exclusión escolar tienen la experiencia para valorar ciertas habilidades y conocimientos de forma diversa; estas no son contempladas por la universidad ni por sus profesores. La construcción del conocimiento en determinadas disciplinas debe ser discutida con los estudiantes para promover la inclusión. Un ejemplo de dicha colaboración es mediante la construcción conjunta de rúbricas.

Para concluir, en el caso de las carreras de las ciencias de la salud, como enfermería y medicina, se han hecho esfuerzos por incorporar el enfoque de evaluación auténtica en los que los simuladores de prácticas de atención a la salud han sido significativos. No obstante, como en la mayoría de las carreras universitarias, prevalece un enfoque de evaluación centrado en la calificación y en la rendición de cuentas, lo que excluye a la diversidad estudiantil. Por lo tanto, en este artículo se propone a los lectores, en especial al profesorado universitario, hacer una reflexión sobre la necesidad de incorporar el enfoque de evaluación inclusiva.

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

Protección de personas y animales. Al ser un estudio de revisión, no se realizaron experimentos ni intervenciones.

Conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflicto de interés

Financiamiento. Ninguno

REFERENCIAS

1. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Características educativas de la población. México: INEGI; s/f. https://bit.ly/4dsa7HT
2. Villa-Lever L. La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. Rev. mex. inv. educ. 2019; 24(81): 615-31. https://bit.ly/3XoNaEp
3. Stentiford L, Koutsouris G. What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. Stud High Educ. 2021; 46(11): 2245-61. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322
4. Fernández-Enguita M. Educar en tiempos inciertos. España: Morata; 2001.
5. López-Campos AA. Las personas con discapacidad, su derecho a la educación superior y las barreras para ejercerlo. En: Pérez-Castro J. El derecho a la educación de las personas con discapacidad. México: UNAM; 2022. p. 107-31. https://bit.ly/3SXVOSI
6. Moreno-Olivos T. Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México: UAM; 2016. https://bit.ly/2RZYAL2
7. Norwich B. Addressing tensions of dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty. United Kingdom: Routledge; 2013. https://bit.ly/3y5XT7z
8. Cruz-Vadillo R. Derechos humanos, discapacidad e inclusión, ¿educación para la dignidad o la capacidad? En: Pérez-Castro J. El derecho a la educación de las personas con discapacidad. México: UNAM; 2022. p. 27-51. https://bit.ly/3SXVOSI
9. Hockings C. Hearing voices, creating spaces: The craft of the 'artisan teacher' in a mass higher education system. Crit Stud Educ. 2011; 52(2): 191-205. https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572831

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

10. Leathwood C, Read B. Gender and the changing face of higher education. A feminized future? New York: Open University Press; 2009. https://bit.ly/3MkkcKC
11. Ball SJ. Education, governance and the tyranny of numbers. J. Educ. Policy. 2015; 30(3): 299-301. https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271
12. Tomlinson M. Conceptions of the value of higher education in a measured market. High. Educ. 2018; 75: 711-27. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0165-6
13. Florian L, Spratt J. Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. Eur J Spec Needs Educ. 2013; 28(2): 119-35. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111
14. Waterfield J, West B. Towards inclusive assessments in higher education. 2008; 3: 97-102. https://bit.ly/44Y8n5e
15. Hockings C. Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research. EvidenceNet: Higher Education Academy; 2010. p. 1-67. https://bit.ly/4dsFYbn
16. Tai J, Ajjawi R, Boud D, Jorre-de St Jorre T. Promoting equity and social justice through assessment for inclusion. In: Ajjawi R, Tai J, Boud D, Jorre-de St Jorre T. Assessment for inclusion in higher education: Promoting equity and social justice in assessment. USA: Routledge; 2023. p. 9-18. https://doi.org/10.4324/9781003293101
17. Hopkins L. The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. Int. J. Incl. Educ. 2011; 15(7): 711–27. https://doi.org/10.1080/13603110903317684
18. Barnartt S. Role theory and the fluidity of disability. En: Devlieger P, Miranda-Galarza B, Brown SE, Strickfaden M. Rethinking Disability: World Perspectives in Culture and Society. Belgium: Garant Antwerp-Apeldoom; 2016. p. 47-57. https://bit.ly/4dTNNHl
19. Gibson S. When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities Int. J. Incl. Educ. 2015; 19(8): 875-86. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177
20. Brandt S. From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway. Intl J Disabil Dev Educ. 2011; 58(2): 107-20. https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.570494
21. Nieminen JH. Student conceptions of assessment accommodations in university mathematics: An analysis of power. NOMAD. 2020; 25(3-4): 27-49. https://bit.ly/3JPEU3I
22. Abellán-Rubio J. Las actitudes de los futuros docentes hacia la inclusión educativa. En: Aznar-Díaz I, Rodríguez-Jiménez C, Ramos Navas-Parejo M, Gómez-García G. Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva. Madrid: Dykinson; 2021. p. 1093-105. https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s4b.89
23. Nieminen JH. Inclusive assessment, exclusive academy. In: Ajjawi R, Tai J, Boud D, Jorre-de St Jorre T. Assessment for inclusion in higher education: Promoting equity and social justice in assessment. USA: Routledge; 2023. p. 63-73. https://bit.ly/3YX2BQl
24. Hidalgo N, Murillo FJ. Evaluación de estudiantes para la justicia social: propuesta de un modelo. Rev. int. educ. justicia soc. 2016; 5(2): 159-79. https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008
25. Arnaiz-Sánchez P, Escarbajal-Frutos A, Alcaraz-García S, de Haro-Rodríguez R. Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. Rev. educ. 2021; (393): 37-67. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485
26. Brown N, Leigh J. Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? Disabil Soc. 2018; 33(6): 985-9. https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023

27. Nieminen JH. Governing 'the disabled assessee': A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. Disabil Soc. 2022; 37(8): 1293-320. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304
28. Mercer-Mapstone L, Islam M, Reid T. Are we just engaging 'the usual suspects'? Challenges in and practical strategies for supporting equity and diversity in student–staff partnership initiatives. Teaching in Higher Education. 2021; 26(2): 227-45. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1655396
29. Bovill C, Cook-Sather A, Felten P. Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. Int J Acad Dev. 2011; 16(2): 133-45. https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690
30. Nieminen JH, Tai J, Boud D, Henderson M. Student agency in feedback: Beyond the individual. Assess Eval High Educ. 2022; 47(1): 95-108. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080
31. Smith CD, Worsfold K, Davies L, Fisher R, McPhail R. Assessment literacy and student learning: The case for explicitly developing students 'assessment literacy'. Assess Eval High Educ. 2013; 38(1): 44-60. https://doi.org/10.1080/02602938.2011.598636
32. Cotán A. Pedagogía inclusiva en educación superior: ¿Cómo y cuándo evalúa el profesorado? Rev. mex. inv. educ. 2022; 27(94): 803-28. https://bit.ly/3T2AUC9
33. McArthur J. Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. Assess Eval High Educ. 2016; 41(7): 967-81. http://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429
34. Murillo FJ, Hidalgo N. Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la Justicia Social. Rev. iberoam. eval. educ. 2015; 8(1): 43-61. https://bit.ly/3UOWgnD
35. Ashworth M, Bloxham S, Pearce L. Examining the tension between academic standards and inclusion for disabled students: The impact on marking of individual academics' frameworks for assessment. Stud High Educ. 2010; 35(2): 209-23. http://dx.doi.org/10.1080/03075070903062864
36. Bearman M, Ajjawi R. Can a rubric do more than be transparent? Invitation as a new metaphor for assessment criteria. Stud High Educ. 2021; 46(2): 359-68. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1637842
37. Torrance H. Blaming the victim: Assessment, examinations, and the responsibilisation of students and teachers in neo-liberal governance. Discourse. 2017; 38(1): 83-96. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104854
38. Moreno-Olivos T. La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. Rev. mex. inv. educ. 2009; 14(41): 563-91. https://bit.ly/3xoEGs5
39. Merry S, Orsmond P. Peer assessment: The role of relational learning through communities of practice. Stud High Educ. 2020; 45(7): 1312-22. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1544236
40. Carless D, Boud D. The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. Assess Eval High Educ. 2018; 43(8): 1315-25. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354
41. Moreno-Olivos T. La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. México: UAM; 2021. https://bit.ly/3wuCDCG
42. Carless D. La confianza: facilitar el feedback dialógico. En: Boud D, Molloy E. El feedback en educación superior y profesional: comprenderlo y hacerlo bien. Narcea; 2015. p. 115–29. https://bit.ly/4dUZTPx

DOI: https://doi.org/10.22201/feno.23958421e.2023.1.1505 · **Enfermería Universitaria** · vol. 20 · núm. 1 · enero-marzo de 2023