



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y
Evaluación Educativa

ISSN: 1134-4032

relievejournal@gmail.com

Universidad de Granada
España

McArthur, J.

Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar
a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social

RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y
Evaluación Educativa, vol. 26, núm. 1, 2020, Enero-Junio

Universidad de Granada
Valencia, España

DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91664838003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social

Student involvement in assessment: involving the whole student in pursuit of social justice and the social good

McArthur, J. 
Lancaster University

Abstract

In this article I offer a perspective on student involvement in assessment informed by critical theory and underpinned by a commitment to greater social justice within and through higher education. It builds on earlier work on assessment for social justice to argue that student involvement in assessment must be considered more broadly than simply students doing particular tasks. Instead, we must think of the student as a whole person, socially situated, and the ways in which engagement with assessment tasks nurtures both individual and social wellbeing. There are three streams to the argument proposed. Firstly, that scholarship on assessment should do more to problematise the nature of knowledge and that understanding the complexities of knowledge in higher education has links to both the experiences of our student as a whole person and social justice. Secondly, that the purposes of assessment should be orientated to the critical theory notion of a social good, in which individual and social wellbeing are dialectically inter-related. Finally, in thinking of the student's involvement in assessment we must go beyond the conflation of the real world with the world of work which features in much of the literature on authentic assessment. Instead, I propose the importance of understanding the economic realm as a broad and heterogenous sphere and one that cannot be disarticulated from the social realm.

Keywords: Student involvement; Critical Theory; Social good; Social justice; Authentic assessment; Student achievement; Honneth; Mutual recognition; Responsive assessment

Resumen

En este artículo ofrezco una perspectiva sobre la participación de los estudiantes en la evaluación informada por la teoría crítica y sustentada por un compromiso con una mayor justicia social dentro y a través de la educación superior. Se basa en trabajos anteriores sobre la evaluación de la justicia social para argumentar que la participación de los estudiantes en la evaluación debe ser considerada más ampliamente, no solo que los estudiantes realicen determinadas tareas. En lugar de ello, debemos pensar en el estudiante como una persona completa, socialmente situada y en las formas en que la participación en las tareas de evaluación fomenta tanto el bienestar individual como el social. Hay tres corrientes en el argumento propuesto. En primer lugar, la investigación sobre la evaluación debe hacer más para problematizar la naturaleza del conocimiento y que la comprensión de las complejidades del conocimiento en la educación superior tiene vínculos tanto con las experiencias de nuestro estudiante como una persona completa, como con justicia social. En segundo lugar, los propósitos de la evaluación deberían orientarse hacia la noción de teoría crítica de un bien común, en la que el bienestar individual y social están dialécticamente interrelacionados. Por último, al pensar en la participación del estudiante en la evaluación, debemos ir más allá de la fusión del mundo real con el mundo del trabajo, que figura en gran parte de la literatura sobre la evaluación auténtica. Propongo, en cambio, la importancia de entender el ámbito económico como una esfera amplia y heterogénea que no puede desarticularse del ámbito social.

Palabras clave: Participación del estudiante; Teoría crítica; Bienestar social; Justicia social; Evaluación auténtica; Rendimiento del estudiante; Honneth; Reconocimiento mutuo; Evaluación respondiente

Received/Recibido

2020 Abr 14

Approved /Aprobado

2020 June 03

Published/Publicado

2020 June 24

En este artículo ofrezco una perspectiva sobre la participación de los estudiantes en la evaluación informada por la teoría crítica y sustentada por un compromiso con una mayor justicia social dentro y a través de la educación superior. Sugiero una expansión radical tanto de nuestra comprensión de la participación de los estudiantes en la evaluación como en el concepto relacionado de la evaluación auténtica. Basado en la noción de evaluación para la justicia social (McArthur, 2016, 2018) este artículo explora el vínculo inextricable entre la naturaleza de la evaluación y la realización de los estudiantes como miembros independientes de la sociedad. Este argumento refleja uno de los rasgos definitorios de la teoría crítica, que es la interrelación dialéctica entre el bienestar individual y el social. Así pues, cuando planteamos la pregunta "¿qué papel pueden y deben tener los estudiantes en la evaluación?", la respuesta va mucho más allá de la participación en tareas discretas. Más aún, nuestro enfoque cambia a las formas en que la evaluación permite o no la realización individual del estudiante y un sentido de sí mismo.

Por lo tanto, quiero ampliar la noción de participación del estudiante para pensar en términos del estudiante integral: pensar filosóficamente en la relación entre la evaluación y la autorrealización de los estudiantes. Decir que los estudiantes están *involucrados* en la evaluación significa más que *hacen* un poco de evaluación. De hecho, tal vez en lugar de ello podamos dar la vuelta a esto y considerar en qué medida la evaluación está implicada en nuestros estudiantes: en qué medida contribuye, o no, a su bienestar, crecimiento personal e intelectual y a su desarrollo como miembros constructivos de la sociedad. De hecho, sostengo que existe un vínculo fundamental entre la evaluación y la justicia social y nuestros estudiantes están en el centro de esto. Este vínculo se basa en una premisa simple: si la evaluación determina cómo y qué aprenden los estudiantes, como sugiere la literatura y si estamos comprometidos con la justicia social dentro y a través de la educación superior, entonces,

seguramente, la evaluación es clave para el logro de esa justicia social.

La idea de que los estudiantes participen activamente en las tareas de evaluación, en lugar de ser simplemente receptores pasivos, está bien establecida en la literatura sobre la evaluación entre iguales y la autoevaluación (p. ej., Boud et al., 1999; Falchikov y Goldfinch, 2000; Liu y Carless, 2006; Orsmond et al., 2000). De hecho, la autoevaluación y la evaluación entre iguales son claramente las formas más comunes de participación de los estudiantes en el proceso de evaluación (Falchikov y Goldfinch, 2000). La participación de los estudiantes también es fundamental en gran parte de la bibliografía sobre conocimientos básicos de evaluación, en la que se destaca la forma en que los estudiantes deben recibir apoyo activo para ser actores informados en los procesos de evaluación con los que se encuentran (Carless y Boud, 2018; Douglas Smith et al., 2013). Además, la cuestión general de la participación de los estudiantes es compatible con la bibliografía más amplia y en evolución sobre las relaciones entre estudiantes y profesorado (Bovill, 2013; Bovill, Bulley et al., 2011; Bovill, Cook-Sather et al., 2011). De hecho, la labor de Bovill en esta área se vincula explícitamente con las tareas de evaluación en su estudio con Deeley, sobre las relaciones entre estudiantes y profesorado y el desarrollo de la alfabetización en materia de evaluación (Deeley y Bovill, 2017).

La participación de los estudiantes en la evaluación puede verse en todos los países y en todas las disciplinas, incluyendo ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), artes y humanidades y educación y ciencias sociales (Falchikov & Goldfinch, 2000). Además, esa participación de los estudiantes ha abarcado desde las etapas previas a los cursos, pasando por los niveles de grado y hasta la práctica profesional continua (Falchikov y Goldfinch, 2000).

Los fundamentos de estas formas de participación de los estudiantes en la evaluación son sólidos y se basan en tres

razones principales. En primer lugar, que la participación de los estudiantes mejora su aprendizaje. En segundo lugar, que mejora el desempeño de la evaluación. Por último, que fomenta habilidades, conocimientos y disposiciones importantes para la vida más allá de la universidad. Esto nos proporciona un vínculo con la evaluación auténtica ya que también se centra en la realización de tareas de evaluación con relevancia futura, a veces descritas como tareas del mundo real (Ashford-Rowe et al., 2014; James y Casidy, 2018; Villarroel et al., 2018). Mi punto de partida aquí, sin embargo, se basa en una crítica de gran parte de esta literatura y, en particular, en una suposición que prevalece y que sitúa al "mundo real" como sinónimo del mundo del trabajo. No quiero negar la importancia del trabajo para el bienestar individual y social de los estudiantes, sin embargo, es un error tener una comprensión de la educación superior basada en un significado reducido de la esfera económica o una comprensión de lo económico desarticulada de lo social (McArthur, 2011, 2016).

Aplicando la teoría crítica de Axel Honneth (Honneth, 1996, 2003, 2004b) y su noción de reconocimiento mutuo, exploro la relación entre las prácticas de evaluación y las capacidades de los estudiantes para desarrollarse como miembros de la sociedad reconocidos por los rasgos y capacidades que tienen para contribuir al bien común más amplio. Por lo tanto, sitúo la evaluación, tanto en términos de sus procedimientos como de sus prácticas, como una fuerza poderosa en la conformación de la identidad y el sentido de autoestima de cada estudiante. Debemos involucrar al estudiante integral en nuestro pensamiento sobre la evaluación porque la evaluación es acerca de quién es y quién será en nuestra sociedad.

Esta posición se basa en mi trabajo anterior sobre la evaluación para la justicia social (McArthur, 2016, 2018). Allí, he sostenido que debemos repensar la evaluación tanto filosófica como prácticamente para aprovechar su enorme potencial en la realización de una

mayor justicia social dentro y a través de la educación superior. Pero la monografía, *Assessment for Social Justice*, siempre tuvo la intención de iniciar una conversación, no de ser la última palabra. Por lo tanto, en este documento me dirijo explícitamente a la cuestión de la participación de los estudiantes en la evaluación desde la perspectiva de la evaluación para la justicia social, la cual, a su vez, se basa en la teoría crítica.

Sostengo que la forma más importante de entender la participación de los estudiantes en la evaluación es apreciar y fomentar el papel que desempeña la evaluación en el desarrollo de los estudiantes como individuos y ciudadanos activos y realizados. Por lo tanto, cambiamos nuestro enfoque de las tareas en las que los estudiantes están involucrados y, en su lugar, tenemos como principal preocupación la persona en la que se convierte el estudiante a través de su participación en la evaluación. Y, en línea con la teoría crítica, esa persona se entiende firmemente dentro de un contexto social.

Por lo tanto, hay tres elementos en mi argumento para pensar que la participación de los estudiantes en la evaluación se refiere a la persona en su totalidad y a su potencial para vivir una vida socialmente satisfactoria. El primero es que necesitamos pensar más en la naturaleza del conocimiento cuando discutimos la evaluación y esta posición se remonta a mi trabajo anterior sobre la naturaleza del conocimiento y la justicia social en la educación superior (McArthur, 2013). El segundo aspecto se basa en mi trabajo sobre la evaluación para la justicia social (McArthur, 2016, 2018) y en qué medida las tareas de evaluación permiten a los estudiantes fomentar su propio bienestar individual haciendo una contribución social positiva a través de las habilidades y atributos que desarrollan. Esto refleja la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad en el corazón de la teoría crítica. Por último, se examina el concepto de sociedad en sí mismo para garantizar que no caigamos en las tendencias neoliberales de equiparar el mundo del trabajo con la sociedad, sino que

veamos al primero como un aspecto del segundo.

Conocimiento, evaluación y justicia social

En una obra anterior exploro la relación entre el conocimiento en la educación superior y la justicia social, inspirada en la obra del teórico crítico de los primeros tiempos, Theodor Adorno (véase McArthur, 2013). Sostengo que hay cuatro cualidades asociadas a la naturaleza del conocimiento que son esenciales si estamos comprometidos con una mayor justicia social dentro y a través de la educación superior. En primer lugar, este conocimiento *no* debe ser *fácil de conocer*. Con esto quiero decir que la educación superior se define, en parte, por las formas complejas, controvertidas y dinámicas de conocimiento que investigamos, enseñamos, aprendemos y evaluamos. En segundo lugar, los estudiantes (e investigadores) deben ser agentes activos en los procesos de captación del conocimiento. Aquí retomamos el tema de este artículo, de involucrar al estudiante integral. Como establecen Brown y Duguid (2000) de manera tan poderosa, el conocimiento, a diferencia de la información, es incorporado y, por lo tanto, debemos entender que cambia con el conocedor y también cambia al conocedor. Esto significa que hay riesgo e incertidumbre en el corazón de la aprehensión del conocimiento complejo. Y la evaluación debe reflejar esto. En tercer lugar, hago un llamamiento para que haya lugares en los que podamos escapar de la corriente principal y del statu quo: estar más allá de lo que Adorno denomina "*la aceptación pasiva de lo que es meramente el caso*" (Adorno, 2001, pág. 121). Una universidad socialmente justa no puede simplemente reproducir el canon como un hecho estático. Sin embargo, ¿qué posibilidades hay de avanzar hacia la justicia social desde un sistema que es injusto? Este es un enigma central en la teoría crítica de Adorno. Aquí, sostengo que la educación superior tiene un papel importante que desempeñar. Por último, sugiero que nuestra comprensión del conocimiento se base en una comprensión particular de la teoría y la

práctica. Aquí, la influencia de Adorno es particularmente fuerte ya que fue una preocupación central suya, sobre todo en los años anteriores a su muerte, unirse contra la separación de la teoría y la práctica y argumentar, en cambio, por su interconexión dialéctica.

Este trabajo sobre la educación superior, el conocimiento y la justicia social es, en muchos sentidos, una precuela de mi actual trabajo sobre la evaluación para la justicia social. Pero la relación entre ambos es en realidad dinámica y pensar en la participación de los estudiantes en la evaluación me lleva a reevaluar algunos aspectos de mi trabajo anterior sobre el conocimiento en la educación superior. Defiendo estas cuatro características como fundamentales para pensar en la justicia social en la educación superior. Sin embargo, también reconozco que hasta ahora he tratado el conocimiento dentro de la educación superior como si no hubiera diferencias entre el conocimiento con el que nos comprometemos como investigadores, el conocimiento que enseñamos a través del plan de estudios y el conocimiento con el que se comprometen los estudiantes cuando realizan tareas de evaluación. Esto necesita ser remediado. Aquí me baso en el concepto de Bernstein (2000) del "discurso pedagógico" para aportar una mayor complejidad a mi análisis y para reforzar el punto de que al pensar en la evaluación tenemos que pensar en el estudiante como una persona integral.

Bernstein es importante si consideramos la justicia social y el conocimiento por la forma en que ve este conocimiento en términos de lugares de lucha entre diferentes versiones de legitimidad y diferentes actores (investigadores, profesores y estudiantes). Un aspecto central del análisis de Bernstein es la idea de que es erróneo asumir que el conocimiento con el que nos comprometemos cuando investigamos, cuando enseñamos el plan de estudios y cuando los estudiantes se comprometen en prácticas de evaluación es el mismo. Más bien, hay procesos de interpretación, legitimación y transformación a

través de cada una de estas etapas. Shay (2008) describe el discurso pedagógico como "un 'relé' constituido por una serie de reglas que determinan cómo se produce, recontextualiza y evalúa el conocimiento" (p. 601). Existen tres reglas: en primer lugar, las reglas distributivas determinan qué conocimientos se consideran importantes; en segundo lugar, las reglas recontextualizadoras son las responsables de la transformación del conocimiento en el plan de estudios; por último, las reglas de evaluación, que son la suma de todas las reglas, nos dicen qué es lo que cuenta como compromiso legítimo con el conocimiento o "textos". Como explica Shay, Bernstein utiliza el término 'textos' de una manera muy específica, lo que tiene importantes repercusiones. Por textos, se refiere a cualquier cosa que sea evaluada, de modo que esto puede incluir no solo un trozo de texto escrito, sino "el uso del cuerpo, la manera de hablar, incluso la vestimenta" (Shay, 2008, p. 601). Esto, argumenta Shay, significa que: "la especialización de ciertos tipos de conocimiento es al mismo tiempo la especialización de ciertos tipos de conocedores. Los criterios de evaluación no solo legitiman los textos, sino que también legitiman las identidades de los conocedores" (p. 601). Por eso debemos pensar en la evaluación en términos de nuestro estudiante como una persona completa.

Ashwin ha interpretado el discurso pedagógico de Bernstein para delinear tres formas diferentes de conocimiento: el conocimiento como investigación, el conocimiento como plan de estudios y el conocimiento como comprensión del estudiante (Ashwin, 2014; Ashwin et al., 2012). Debido a ese proceso de transformación, el conocimiento cambia en cada contexto y de manera legítima. Y, aun así, por supuesto, no están desconectados: hay algunas características de la disciplina que se evidencian en cada una de las formas de conocimiento. Desde la perspectiva de Shay, la implicación de esto es la posibilidad de un enfoque teóricamente riguroso para asegurar criterios de evaluación válidos y fiables. Esto se hace reflexionando sobre la medida en que

las reglas de evaluación son coherentes con sus raíces epistémicas en el lugar de la producción del conocimiento y su posterior recontextualización en el plan de estudios y la pedagogía. Así pues, las reglas de evaluación (criterios de evaluación), que configuran el conocimiento como comprensión del estudiante, conservan cierto parecido familiar con el conocimiento como investigación o el conocimiento como programa de estudios. Si no lo hacen, entonces se puede decir que la evaluación es problemática y no ha logrado sus objetivos. Aunque mi punto de partida desde Shay descansa en su "búsqueda de una teoría que otorgue al conocimiento un estatus independiente de los conocedores" (p. 600). Para ser claros, Shay reconoce que el conocimiento está socialmente mediado, pero, desde una perspectiva realista crítica, también busca establecer su carácter objetivo. Mi perspectiva de teoría crítica es diferente ya que considera que el conocimiento no es ni absoluto ni relativista, sino que se encarna y se construye a través de la experiencia humana.

Como lugares de lucha, estas tres formas de conocimiento son, por lo tanto, el resultado del poder, la clase y el control. Para lograr las cuatro cualidades del conocimiento para la justicia social que he esbozado anteriormente, necesitamos apreciar lo que sucede en estos sitios de lucha y esto da un mayor énfasis hasta el punto de que no podemos asumir que el conocimiento es benigno o fácilmente conocido.

Lo que está en el corazón de la justicia social y el conocimiento es que los estudiantes no son receptores pasivos del canon estático. Son participantes en estos sitios de lucha. Pero, la pregunta que me preocupa es: ¿hasta qué punto los estudiantes son conscientes de esto? Para avanzar hacia una mayor justicia social, los estudiantes deben entender estos procesos de transformación entre el conocimiento como investigación, el conocimiento como programa de estudios y el conocimiento como comprensión del estudiante.

Así pues, si bien reconozco la legitimidad de la investigación y la práctica que procura

mejorar la alfabetización de los estudiantes en materia de evaluación, vuelvo a sugerir que esto no es suficiente en cuanto a la forma en que los estudiantes deben participar en la evaluación. Además, existe el peligro de que se adopte un enfoque bastante tecnocrático para comprender las rúbricas, los criterios de calificación o los procesos de evaluación, en contraste con un compromiso explícito con las complejidades de los conocimientos disciplinarios. Este peligro fue puesto de relieve hace algunos años por Norton (2004) y reforzado por Shay (2008) en su análisis de la pertinencia del discurso pedagógico de Bernstein para la evaluación. Además, si pensamos en el conocimiento a través de la lente del discurso pedagógico, entonces esto problematiza enormemente cómo y por qué nos involucramos en prácticas como la elaboración de criterios de evaluación o la calificación de rúbricas. No debemos intentar evaluar el conocimiento como comprensión del estudiante, como si fuera conocimiento como investigación (es decir, no hacer concesiones entre el conocimiento con el que nos comprometemos como investigadores y lo que esperamos que hagan nuestros estudiantes), ni permitir que ambos sean irreconocibles el uno del otro (en términos de Shay, esta es la forma de dar cuenta del escurridizo concepto de las normas en los procesos de evaluación).

Shay es peculiar como académica de la educación superior que ha trabajado tanto en la problematización del conocimiento como en nuestra comprensión de la evaluación. Demasiada literatura de evaluación asume que el conocimiento está simplemente "ahí" y el desafío es cómo hacer que los estudiantes lo aprendan. A pesar de que en gran parte de la literatura de evaluación se reconoce el rigor de las teorías constructivistas del aprendizaje, el tratamiento sin problemas del conocimiento tiene en realidad ecos de lo que Freire (1996) criticó como enfoque "bancario" de la educación: donde los estudiantes son recipientes vacíos en los que simplemente se vierte esta cosa llamada conocimiento. Lo que Shay (2008) ha demostrado es que incluso en

los enfoques socialmente constructivistas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, la naturaleza del conocimiento a menudo no está suficientemente problematizada.

Como explica Ashwin (2014):

El conocimiento como investigación, el conocimiento como programa de estudios y el conocimiento como entendimiento del estudiante ofrece una poderosa forma de adquirir un sentido del poder transformador de la educación superior porque pone de relieve las formas en que la educación superior transforma la comprensión y la identidad de los estudiantes. Esto implica desarrollar un sentido más profundo de cómo el compromiso de los estudiantes con el conocimiento y el plan de estudios puede transformar sus relaciones con ellos mismos y con el mundo (124).

Cuando un estudiante se involucra en una tarea de evaluación, se está involucrando con el conocimiento. A su vez, involucrarse es un proceso de transformación y, de muchas maneras diferentes, puede dar forma a la identidad de ese estudiante y a su relación con la sociedad. Por ello, la importancia de las prácticas de evaluación en la enseñanza superior va mucho más allá de los objetivos bien intencionados del movimiento de evaluación para el aprendizaje. El problema de gran parte de esta literatura es que el conocimiento no está problematizado y la participación del estudiante se centra en tareas discretas y no en el estudiante como un todo, individuo social, que a su vez se forma al involucrarse con ese conocimiento complejo y controvertido.

Bienestar común - Bienestar individual y social

La interrelación dialéctica entre el bienestar individual y el social es fundamental para la perspectiva de la teoría crítica que informa este artículo. De hecho, si bien la teoría crítica ha cambiado con el tiempo desde la primera generación de trabajos de Horkheimer, Adorno

y Marcuse hasta la segunda generación de Habermas y ahora la tercera generación de Axel Honneth, un rasgo perdurable de todos estos teóricos es la relación entre el yo y la sociedad (Honneth, 2004a). Honneth denomina a esta "autorrealización cooperativa". Por lo tanto, si nuestro objetivo es asegurar que cada individuo alcance su potencial para vivir una vida floreciente (un objetivo común a las teorías progresistas de la justicia social, que incluyen tanto la teoría crítica como el enfoque de las capacidades) entonces esto solo puede lograrse mediante la pertenencia social. Esto es muy diferente al concepto de individuo que está en el centro de la mayoría de las teorías liberales.

Horkheimer dejó claro este vínculo entre lo individual y lo social cuando se convirtió en director del Instituto de Investigación Social (Escuela de Frankfurt) en 1931. Así lo dijo en su famoso discurso al asumir la dirección:

Su objetivo último [del Instituto de Investigación Social] es la interpretación filosófica de las vicisitudes del destino humano: el destino de los humanos no como meros individuos, sino como miembros de una comunidad (Horkheimer, 1993, p. 1).

Continúa diciendo:

El destino de lo particular se cumple en el destino de lo universal; la esencia o forma sustantiva del individuo se manifiesta no en sus actos personales, sino en la vida del conjunto al que pertenece (Horkheimer, 1993, págs. 2-3).

En la obra de Honneth la conexión entre el bienestar individual y social es evidente en los tres reinos interconectados de reconocimiento mutuo que subyacen a su teoría plural de la justicia social. Así, Honneth afirma que sabemos lo que es justo:

Lo que permite al miembro individual de nuestra sociedad realizar los objetivos de su propia vida, en cooperación con otros y con la mayor

autonomía posible (Honneth, 2010, p. 13).

He utilizado a Honneth como fundamento teórico de mi trabajo sobre la evaluación para la justicia social porque proporciona una concepción de la justicia social muy útil y operativa. Lo hace detallando tres ámbitos interrelacionados de reconocimiento mutuo: el amor, el respeto y la estima (Honneth, 2004b). Cada uno de ellos, en sus diferentes formas, refleja esta interacción entre lo social y lo propio. El reconocimiento del amor se refiere a las relaciones primarias y es la base de nuestro reconocimiento como individuos de valor. Por lo tanto, se trata de la relación entre un padre cualquiera y su hijo o una mujer y su hermana. En mi propio trabajo sobre la evaluación de la justicia social he ampliado el concepto de Honneth más allá de las relaciones familiares como tales, pero he mantenido ese énfasis en la particularidad. Por lo tanto, sostengo que es esencial para las relaciones pedagógicas justas, incluidas las prácticas de evaluación, que estemos comprometidos con valores como la confianza y la honestidad, no en un sentido general con el profesorado o los estudiantes, sino en un sentido manifiesto relacionando persona a persona (McArthur, 2018).

El reconocimiento del respeto tiene una cualidad universal y se refiere a los derechos que todos tenemos como ciudadanos. Pero más que eso, se trata de saber que uno tiene esos derechos, entenderlos y usarlos activamente. Al hacerlo, uno funciona como un miembro de pleno derecho de la comunidad. En un contexto de evaluación, he utilizado esto para considerar la importancia de que los estudiantes tengan una verdadera responsabilidad en sus propias prácticas y logros de evaluación. Esto significa que deben ser plenamente instruidos, no solo en los criterios de calificación y demás, sino en las normas y reglamentos que rigen su vida de evaluación. También deben apreciar las decisiones sobre la evaluación y lo que cuenta como conocimiento legítimo, situado socialmente y sujeto a debate e impugnación.

Por último, en el concepto de reconocimiento de la estima, tenemos una resonancia particularmente fuerte con el compromiso de conocimiento y las prácticas de evaluación. El reconocimiento de la estima se relaciona con la posesión de rasgos y habilidades con los que hacer una contribución positiva al conjunto social. Así pues, Honneth lo vincula a una noción de solidaridad. Este tiene una cualidad individual, en el sentido de que se refiere a los diferentes rasgos y capacidades que tienen los individuos: no podemos decir de manera significativa que todos son igualmente buenos en todo. Además, se trata de un reconocimiento mutuo, por lo que se trata de tener estos rasgos y habilidades, reconociéndolos en uno mismo y haciéndolos reconocibles por los demás.

En un gran estudio en curso con un grupo de colegas¹, he mirado las formas en que los estudiantes se autoidentifican con un sentido de logro a través de su trabajo de evaluación. Esto es importante porque, a la luz de la noción de reconocimiento de la estima de Honneth, se debe dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades y atributos a través del compromiso con el conocimiento, que puedan ser reconocidos como socialmente útiles y que ellos se reconozcan como tales a sí mismos. Mientras se está llevando a cabo el análisis de este proyecto comparativo y longitudinal en el que participan estudiantes de química e ingeniería química del Reino Unido, Sudáfrica y los Estados Unidos, ha surgido un marco preliminar para comprender cómo los estudiantes conceptualizan sus propios logros (para una explicación más completa, véase McArthur, 2020). En este marco hay un espectro de cómo los estudiantes entienden sus logros en términos de la sociedad en general: en la frase acuñada como parte de la evaluación para la justicia social (McArthur, 2018), cuán “*respondente*” es su percepción de la práctica de la evaluación al mundo social en general. En un extremo está el logro representado

simplemente en términos de la calificación recibida. Por lo tanto, el logro es obtener una A o un 60 % o estar en camino de obtener un título de primera clase, como si cualquiera de estos fuera un fin en sí mismo. No hay ningún vínculo a ningún compromiso con el conocimiento, con un sentido más amplio de logro personal o con la sociedad en general. Pero este relato, basado en los datos del primer año del Reino Unido hasta ahora, es inusual. La gran mayoría de los estudiantes asociaron el rendimiento de alguna manera con el conocimiento adquirido, pero hay un espectro aquí. En primer lugar, es simplemente un logro en el sentido de haber adquirido un conocimiento, por ejemplo, las propiedades de una molécula en particular. Obtener este conocimiento es, para estos estudiantes, una cosa positiva y, por lo tanto, un logro. Luego viene la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, algo muy valorado en ambas disciplinas. Así, han aprendido sobre una molécula y pueden aplicar ese conocimiento para hacer algo más que valoran. Posteriormente algunos estudiantes proyectaron esto más allá y dieron valor al aprendizaje de conocimientos que podían aplicar prácticamente y que se considerarían útiles más tarde para aplicarlos en la industria o en la sociedad (aunque generalmente estos estudiantes hablaron en términos de industria). Así que aquí tenemos la aplicación práctica de los conocimientos aprendidos en la esfera social. El punto final del espectro me parece que es la aplicación práctica de los conocimientos aprendidos en la esfera social y para el *bien común* y esto es lo que nos acerca más al reconocimiento de la estima de Honneth. Por lo tanto, sostengo que este debe ser nuestro objetivo si queremos permitir el pleno desarrollo de nuestro estudiante como un ser social a través de la participación en las prácticas de evaluación. Ningún estudiante, en los datos analizados de Reino Unido hasta

¹ Understanding Knowledge, Curriculum and Student Agency, financiado por el ESRC, Oficina de Estudiantes e Investigación de Inglaterra. Los miembros del equipo del proyecto son: Paul Ashwin (Investigador principal), Alaa Abdalla, Ashish Agrawal, Margaret Blackie, Jenni

Case, Benjamin Goldschneider, Janja Komlijenovic, Jan McArthur, Nicole Pitterson, Kayleigh Rosewell & Renee Smit

ahora, se identifica explícitamente con esta última categoría, aunque hay indicaciones en los datos de Sudáfrica de que algunos estudiantes de allí lo han hecho. Por ejemplo, estudiantes que hablan de su compromiso con el aprendizaje de la Química porque pueden utilizar ese conocimiento en la industria farmacéutica y contribuir a algo socialmente útil como un nuevo medicamento para el paludismo. Estos estudiantes posicionan claramente sus logros previstos en términos del valor social de su trabajo y no simplemente del rendimiento económico.

Por el contrario, un estudiante que ve sus logros únicamente en términos de una nota o promedio de notas descarnadas, se niega a sí mismo el pleno sentido de logro de su compromiso con el conocimiento socialmente útil. Pero más que esto, la interconexión de la teoría crítica entre el bienestar individual y social sugiere que la verdadera realización individual viene a través de esta aplicación y compromiso social. No se trata simplemente de que el acto individual ayude a la sociedad (como puede ser una interpretación de la teoría liberal), sino más bien de que mediante la realización de algo socialmente útil el estudiante es capaz de lograr su propia realización y potencial como un ser humano independiente. Esta interconexión entre la independencia y los demás puede parecer contradictoria, pero, de hecho, es esencial para esta comprensión dialéctica del bienestar individual y social. Así que, si nuestro interés en la evaluación es nuestro estudiante como una persona integral, aquí debe ser donde debemos dirigirnos. Lo que no quiere decir que no pueda haber pequeñas y discretas tareas a lo largo del camino. Particularmente en las ciencias físicas, los bloques de construcción del conocimiento pueden ser importantes. Pero hay una distinción entre lo que Hardarson (2017) describe como objetivos abiertos y cerrados. Aquellas evaluaciones que fomentan el aprendizaje de los bloques de construcción del conocimiento disciplinario (como las propiedades de una molécula particular), implican objetivos cerrados: aprendes las propiedades y ese es el final de la tarea. Pero

nuestro objetivo final deben ser objetivos abiertos ya que estos son el reino del conocimiento complejo que está en el corazón de la educación superior (y su misión de justicia social). El tipo de evaluaciones a las que me he referido (que implican un conocimiento socialmente útil para el bien común), implicará objetivos abiertos. No habrá una respuesta correcta. Por ejemplo, una cohorte de nuestros estudiantes de Ingeniería Química del proyecto mencionado anteriormente, emprendió un proyecto de transporte para idear una forma ecológica para que los estudiantes viajen entre el campus de la universidad y la ciudad. No había una respuesta correcta para ellos: en vez de eso, tenían que usar su juicio y explicar los fundamentos de las decisiones tomadas y la recomendación que se derivaba de ellas. En un sentido más amplio también es un objetivo abierto porque, en un nivel, nunca completamos la tarea de un transporte respetuoso con el medio ambiente. Es, más bien, un desafío permanente.

Por lo tanto, la segunda línea de mi argumento para pensar en la evaluación en términos del estudiante como una persona integral, se basa en la importancia de que sean capaces de lograr el bienestar individual a través de su contribución al bienestar social. Para los estudiantes universitarios esto puede tomar forma como una aspiración futura, como en el caso de los estudiantes sudafricanos que desean aplicar sus conocimientos en la industria farmacéutica y contribuir a un mejor medicamento contra la malaria. No es necesario que lo hagan como estudiantes universitarios ya que eso sería poco razonable. Pero el diseño de nuestra evaluación debería alentar su visión para llegar a ese horizonte futuro y ver la contribución positiva que podrían seguir haciendo en la sociedad.

La sociedad y el mundo del trabajo

Desde hace tiempo existe un amplio debate sobre si los propósitos de la educación superior se basan en una idea liberal de la enseñanza como un fin en sí mismo o en una visión más

económica de que la educación superior debe contribuir a la empleabilidad de los estudiantes y a la salud y la riqueza del sector económico en general. Este debate se basa en una falsa dicotomía y, en última instancia, es inútil para comprender tanto a nuestro estudiante integral como a la forma en que debe ser evaluado.

Desde la perspectiva de la teoría crítica, la educación superior debería tener un papel económico explícito ya que el ámbito económico es fundamental para determinar las posibilidades de realización individual y social. El problema en muchos debates y enfoques de política actuales es la forma en que a menudo se discute el papel económico, como he argumentado anteriormente (McArthur, 2011), que se basa en una interpretación estrecha de la esfera económica. Así pues, hay dos cuestiones. En primer lugar, no debemos confundir la esfera económica simplemente con los ricos y poderosos: el gobierno, las grandes empresas o los empleadores. Los pobres y los marginados forman parte de la esfera económica y sus historias también deben ser tenidas en cuenta. En segundo lugar, no debemos desarticular la esfera económica de la social alegando que las cuestiones relacionadas con el empleo, el trabajo, la carrera y la riqueza son neutrales en cuanto a su valor u obviamente buenas en sí mismas. Todos estos son aspectos de la vida humana cargados de valor e inmensamente problemáticos. Como tal, no tiene sentido promover la empleabilidad de los estudiantes a través de la educación superior de ninguna manera que esté aislada de los factores sociales y las cuestiones de justicia social.

La relación entre la educación superior y el mundo del trabajo es importante. Como bien ha argumentado Winch (2002), el trabajo es un aspecto importante del bienestar humano. El hecho de que esto sea así solo demuestra que subraya el aspecto normativo del trabajo y su situación social. Esto me lleva a considerar la evaluación y cómo involucrar a nuestro estudiante integral. Lo que estoy argumentando en esta sección es que entender a nuestro estudiante como una persona social

implica tanto una identidad económica como social y es perjudicial desarticular una de la otra. Un enfoque cada vez más popular para la evaluación, que parece reconocer al estudiante como una persona, es el uso de la evaluación auténtica. Este es un movimiento importante en la práctica de la evaluación, pero sobre el cual me gustaría ofrecer una crítica.

La evaluación auténtica se describe más comúnmente como una evaluación basada en tareas del "mundo real". En la superficie, esto encaja muy bien con la idea de las evaluaciones respondientes, discutidas en la sección anterior. Sin embargo, me preocupa que la literatura sobre la evaluación auténtica perpetúe inadvertidamente una visión estrecha de la esfera económica, desarticulada de la sociedad. Al examinar una serie de publicaciones (p. ej., Ashford-Rowe et al., 2014; Eddy y Lawrence, 2013; James y Casidy, 2018; Raymond et al., 2013; Villarroel et al., 2018) que afirmaban tratar de la evaluación auténtica en la educación superior, descubrí que gran parte de ellas se centraban en el mundo del trabajo y no en el "mundo real" en su conjunto o, de hecho, combinaban ambos y suponían que las tareas del mundo real eran simplemente tareas basadas en el trabajo. Por ejemplo, "la evaluación auténtica tiene por objeto integrar lo que ocurre en el aula con el empleo" (Villarroel et al., 2018, p. 841). De manera similar, James y Casidy (2018) consideran que las expectativas de los empleadores en cuanto a la educación superior y asocian la evaluación auténtica con una comprensión combinada del mundo real como el mundo del trabajo. Esto es enormemente problemático por las dos razones ya expuestas: la esfera económica no debe reducirse a lo que quieren los empleadores y la esfera económica no puede desarticularse de la social.

Si volvemos a pensar en nuestro estudiante como una persona integral, su realización personal no viene de ser un trabajador pasivo y complaciente. Con esto no quiero demonizar a todos los empleadores como si solo quisieran trabajadores pasivos y obedientes. Sin embargo, hay un discurso peligroso en la

educación superior y en la política del gobierno, que sugiere que la educación superior debe hacer más para proporcionar lo que los empleadores quieren. Este es un territorio escabroso. Por supuesto, la educación superior trata de contribuir a la fuerza de trabajo profesional que es vital para muchas instituciones y funciones sociales, así como para la salud económica. Pero esto no es lo mismo que reposicionar la educación superior como una especie de agencia de empleo de facto, responsable de colocar al estudiante adecuado en la vacante de empleo adecuada. Vuelvo a la primera sección principal de este artículo y a la importancia de comprometerse con conocimientos complejos para los propósitos de la educación superior. Y a la naturaleza encarnada de este conocimiento, que cambia al conocedor y es cambiado por el conocedor. Anteriormente he explicado esto en términos de la metáfora de un palimpsesto (McArthur, 2012, 2013) que se refiere a un manuscrito sobre el que se ha reescrito encima, pero que sigue en pie. He usado esto para argumentar que los estudiantes deben ser capaces de dejar su rastro, dejar su marca, en el conocimiento disciplinario si van a estar genuinamente, seriamente comprometidos con él. En una línea similar, me gustaría extender la idea de quiénes son nuestros estudiantes cuando salen al mundo del trabajo. Una crítica genuina sugiere que el exalumno trae algo propio al lugar de trabajo y puede no ser lo que el empleador necesariamente ha anticipado. Pero, el compromiso genuino con el conocimiento complejo (sobre el que he argumentado), que define lo que sucede dentro de la educación superior también debería definir lo que sucede cuando nuestros graduados salen y comienzan a trabajar.

Demasiada discusión sobre la preparación de los estudiantes para el trabajo es unilateral y considera a los estudiantes y por implicación a las universidades, como el problema. En otras palabras, los empleadores no están consiguiendo los empleados que quieren y las universidades deberían responder a esto: los estudiantes deberían dejarse formar en lo que los empleadores quieren. Y este es uno de los

argumentos presentados para una evaluación auténtica. Sin embargo, desde la perspectiva de la teoría crítica, el empleo debería ser una relación de iguales; el trabajo debería ser una expresión, en parte, de nuestra autoestima individual. Aquí tendríamos autenticidad genuina, porque se trataría de la autenticidad del estudiante como persona y no se trataría solo de una tarea en particular. Los problemas a los que se enfrenta la sociedad y nuestras esferas económicas requerirán mentes creativas y flexibles, capaces de comprometerse con problemas complejos y ofrecer soluciones genuinas. Pero lograr esto en la realidad, más que como un eslogan o una declaración de misión para sentirse bien, requiere un replanteamiento del papel económico del trabajador graduado y un respeto genuino por lo que aportan a su papel. La evaluación debe fomentar tanto la confianza para hacerlo como el juicio necesario para ver sus propias contribuciones en el contexto de los demás.

Ashford-Rowe et al. (2014) amplían la comprensión de la evaluación auténtica, no solo para que se refiera a las tareas del mundo real, sino para que implique un auténtico desafío intelectual. Además, sostienen que debería implicar la producción de un rendimiento o producto real, aunque la forma en que se define este último es, sugiero, objeto de debate. Haciéndose eco de otras conceptualizaciones de la evaluación auténtica como relacionada con el trabajo, estos autores también afirman que la evaluación auténtica debería implicar la transferencia de conocimientos, en otras palabras, la capacidad de aplicarla y utilizarla en otro contexto. Esta noción de auténtico desafío intelectual es una importante adición a nuestra comprensión de la evaluación auténtica y se relaciona con el primer tema relativo a la naturaleza de los conocimientos en la enseñanza superior y en nuestras prácticas de evaluación.

Sin embargo, lo que todavía falta es una comprensión social de estas tareas del mundo real en el sentido de un reconocimiento de la naturaleza problemática de la sociedad,

dividida como está por los desequilibrios de poder, la desigualdad y la injusticia. Solo he encontrado un artículo sobre la evaluación auténtica, que establece explícitamente este vínculo: un reflexivo relato de la práctica de dos historiadores de Australia (véase Forsyth y Evans, 2019). Forsyth y Evans adoptan un sentido más expansivo de las tareas del mundo real para abordar los problemas de epistemologías y pedagogías más inclusivas en el contexto del poscolonialismo. En Australia, el valor otrora descuidado de las historias indígenas constituye un ejemplo marcado de epistemologías limitadas y excluyentes. Estrechamente asociado a esto está el avance hacia enfoques más participativos y, por lo tanto, inclusivos, de la historia.

Así, el objetivo de Forsyth y Evan es "transformar, no solo copiar, la disciplina" (p. 749) -lo que los lleva a reconsiderar críticamente lo que se entiende por autenticidad- y en particular, ¿de quién es la autenticidad? Afirman que los enfoques tradicionales de la enseñanza pueden enmascarar rasgos disciplinarios conservadores y homogéneos, aunque hay una rica corriente de historia que ahora se ocupa de la descolonización y del sur global. Estas cuestiones de justicia social pueden verse más fácilmente en una disciplina como la historia, pero impregnan en igual medida todas las disciplinas de la universidad. Recuerdo la respuesta de algunos académicos de la química y la ingeniería química cuando presentamos el proyecto esbozado anteriormente, explicándolo en términos de que estas disciplinas son las que Biglan (1973) clasificó como disciplinas "no vitales". Se horrorizaron ante la idea de que sus disciplinas se consideraban no relacionadas con la actividad humana y argumentaron en cambio su centralidad en los asuntos humanos. Seguramente este debería ser el caso en todas las disciplinas de la universidad; que sus miembros vean este vínculo fundamental entre lo que hacen y la esfera social. Y por importante que sea el mundo del trabajo para esto, no lo define por sí mismo, ni debería definirnos a nosotros o a nuestros estudiantes.

Conclusión

La participación de los estudiantes en la evaluación significa mucho más que la realización de tareas discretas. Si realmente creemos en el poder de la idea detrás de la evaluación para el aprendizaje y la importancia de la evaluación para la vida futura de los estudiantes, entonces debemos pensar en la relación entre la evaluación y nuestros estudiantes como personas integrales, socialmente situadas. También debemos reconocer que el mundo social, que incorpora el económico, no es benigno, sino que es la creación de múltiples fuerzas e intereses. Es muy problemático afirmar que la evaluación debe preparar a los estudiantes para el "mundo real" y, sin embargo, trabajar con una comprensión de ese mundo que es parcial, homogeneizada y aséptica. El mundo real es complejo, no solo porque los problemas que los estudiantes encontrarán en el trabajo son complejos, sino porque está compuesto por muchas fuerzas sociales que compiten entre sí, no todas ellas amables o justas.

Así pues, el argumento común, por ejemplo, de que los estudiantes deben participar en tareas de evaluación de trabajo en grupo porque es probable que tengan que trabajar en equipo cuando salgan de la universidad, solo refleja una parte de la realidad. Las conexiones de los estudiantes con los demás van mucho más allá de los equipos en un entorno laboral y se extienden a todos los rincones del mundo social. Si la educación superior ha de cumplir su misión de justicia social, debe ayudar a desarrollar a los estudiantes como miembros informados, compasivos y activos de este conjunto social y la evaluación desempeña un importante papel en este proceso.

Volviendo al ejemplo del trabajo en grupo, el peligro que entraña la forma en que se introducen algunas iniciativas de evaluación en la enseñanza superior radica en que se habla de boquilla sobre la actividad estudiantil, mientras que, en realidad, se contribuye a una cultura de conformidad. De hecho, McGarr y Clifford (2013) observan que las formas en que se han promovido la evaluación entre iguales y

la autoevaluación a menudo entrañan una participación forzada, que es contraria a la narrativa de la actividad e implicación estudiantil. Los estudiantes asumen estos roles porque se les dice que deben hacerlo. "Hazlo". "Te hará bien". Por lo tanto, volviendo al estudiante como una persona integral y su relación con la evaluación, esto significa pensar más allá de simplemente qué técnicas de evaluación utilizar y considerar, en cambio, la experiencia completa del estudiante con ellas y cómo esto se relaciona con las vidas futuras.

La evaluación es notoriamente inmune a los cambios radicales. Para muchos, esto se debe a que la evaluación es muy importante. Es demasiado importante para jugar o pensar de forma diferente. Pero, si nunca pensamos de manera diferente, entonces nada cambiará. El compromiso con la pedagogía crítica y la educación para la justicia social comienza con el reconocimiento de que necesitamos un cambio: que el mundo tal y como está organizado actualmente es injusto (McLean, 2006). En este contexto, la necesidad de pensar radicalmente diferente sobre la evaluación no solo es esencial sino urgente.

Agradecimientos

La investigación expuesta en este artículo fue posible gracias a la financiación del premio ESRC ES/M010082/1 y del ESRC/OFSRE Centre for Global Higher Education.

References

- Adorno, T. W. (2001). *Kant's Critique of Pure Reason (1959)*. Polity.
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Ashwin, P. (2014). Knowledge, curriculum and student understanding in higher education. *Higher Education*, 67, 123-126. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9715-3>
- Ashwin, P., Abbas, A., & McLean, M. (2012). The pedagogic device: Sociology, knowledge practice and teaching-learning processes. In P. Trowler, M. Saunders, & V. Bamber (Eds.), *Tribes and Territories in the 21st century: rethinking the significance of disciplines in higher education* (pp. 118-129). Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman and Littlefield.
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203. <https://doi.org/10.1037/h0034701>
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Bovill, C. (2013). Staff-student partnerships in higher education. *Educational Review*, 65(3), 380-382. <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.659454>
- Bovill, C., Bulley, C. J., & Morss, K. (2011). Engaging and Empowering First-Year Students through Curriculum Design: Perspectives from the Literature. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515024>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as Co-Creators of Teaching Approaches, Course Design, and Curricula: Implications for Academic Developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Harvard Business School Press.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy:

- enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Deeley, S. J., & Bovill, C. (2017). Student-staff partnership in assessment: enhancing assessment literacy through democratic practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(3), 463-477. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1126551>
- Douglas Smith, C., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R., & McPhail, R. (2013). Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students 'assessment literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44-60. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.598636>
- Eddy, P. L., & Lawrence, A. (2013). Wikis as Platforms for Authentic Assessment. *Innovative Higher Education*, 38, 253-265. <https://doi.org/10.1007/s10755-012-9239-7>
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Forsyth, H., & Evans, J. (2019). Authentic assessment for a more inclusive history. *Higher Education Research and Development*, 38(4), 748-761. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581140>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
- Hardarson, A. (2017). Aims of Education: How to Resist the Temptation of Technocratic Models. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 59-72. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12182>
- Honneth, A. (1996). *Struggle for Recognition*. Polity Press.
- Honneth, A. (2003). Redistribution as Recognition: A Response to Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 110-197). Verso.
- Honneth, A. (2004a). A social pathology of reason: on the intellectual legacy of Critical Theory. En F. Rush (Ed.), *The Cambridge Companion to Critical Theory* (pp. 336-360). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521816602.014>
- Honneth, A. (2004b). Recognition and justice: outline of a plural theory of justice. *Acta sociologica*, 47(4), 351-364. <https://doi.org/10.1177/0001699304048668>
- Honneth, A. (2010). The Political Identity of the Green Movement in Germany: Social-Philosophical Reflections. *Critical Horizons*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.1558/crit.v11i1.5>
- Horkheimer, M. (1993). *Between Philosophy and Social Science: Selected Early Writings*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1565.001.0001>
- James, L. T., & Casidy, R. (2018). Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behaviour. *Studies in Higher Education*, 43(3), 401-415. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1165659>
- Liu, N.-F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- McArthur, J. (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 737-749. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.539596>
- McArthur, J. (2012). Against standardised experience: leaving our marks on the palimpsests of disciplinary knowledge.

- Teaching in Higher Education*, 17(4), 485-496.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.711934>
- McArthur, J. (2013). *Rethinking Knowledge in Higher Education: Adorno and Social Justice*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781472553225>
- McArthur, J. (2016). Assessment for Social Justice: the role of assessment in achieving social justice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- McArthur, J. (2018). *Assessment for Social Justice. Perspectives and practices within Higher Education*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474236089> [La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas. Narcea]
- McArthur, J. (2020). Assessment for Social Justice: achievement, uncertainty and recognition. En C. Callender, W. Locke, & S. Marginson (Eds.), *Changing Higher Education for a Changing World*. Bloomsbury.
- McGarr, O., & Clifford, A. M. (2013). 'Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment. *Higher Education*, 65, 677-693. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9570-z>
- McLean, M. (2006). *Pedagogy and the University. Critical Theory and Practice*. Continuum.
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 687-702. <https://doi.org/10.1080/0260293042000227236>
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2000). The Use of Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/02602930050025006>
- Raymond, J. E., Homer, C. S. E., Smith, R., & Gray, J. E. (2013). Learning through authentic assessment: An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum. *Nurse Education in Practice*, 13, 471-476. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006>
- Shay, S. (2008). Beyond social constructivist perspectives on assessment: the centring of knowledge. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 595-605. <https://doi.org/10.1080/13562510802334970>
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>
- Winch, C. (2002). Work, Well-being and Vocational Education: The Ethical Significance of Work and Preparation for Work. *Journal of Applied Philosophy*, 19(3), 261 - 271. <https://doi.org/10.1111/1468-5930.t01-1-00222>

Author / Autor

McArthur, J. (j.mcarthur@lancaster.ac.uk)  0000-0002-9672-4809

Jan McArthur es Profesora Titular en el Departamento de Investigación Educativa de la Universidad de Lancaster y miembro investigador del *Centre for Global Higher Education*. Sus intereses principales en investigación se centran en dos temas: educación y justicia social, y la naturaleza de la educación superior. Igualmente, le interesan las interrelaciones entre educación y sociedad, y entre teoría y práctica. Ha explorado diferentes interpretaciones de la pedagogía crítica, y en particular las formas en que las conceptualizaciones del conocimiento impactan en la justicia social. Gran parte de su trabajo está basado en la teoría crítica, y expresa un interés especial en el trabajo de Theodor Adorno. Su trabajo reciente ha analizado la naturaleza de la evaluación y la retroalimentación y su papel en el fracaso escolar, incluyendo la relación entre las concepciones del fracaso y la justicia social. En su último libro, *Evaluación para la justicia social*, explora el potencial de promover la justicia social dentro y a través de la evaluación en la educación superior y se basa en la teoría crítica de Axel Honneth.



Revista Electrónica de Investigación y **E**valuación **E**ducativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation
[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).