

Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social

Foundation Approaches of Student Assessment for Social Justice

F. Javier Murillo * y Nina Hidalgo

Universidad de Autónoma de Madrid

Un elemento clave en una educación que trabaje por la Justicia Social es una evaluación, que lejos estar dirigida a clasificar y ordenar a los estudiantes legitimando con ello las desigualdades sociales, busca explícitamente contribuir al compromiso social y desarrollo crítico de los estudiantes mediante procesos evaluativos justos. De ahí surge un nuevo enfoque llamado "Evaluación de los estudiantes para la Justicia Social" como una aportación más de una educación dirigida a la construcción de una sociedad más justa.

En este artículo, partiendo de la definición de Justicia Social, hacemos una revisión de seis enfoques de evaluación actuales que fundamentan la Evaluación de los estudiantes para la Justicia Social: Evaluación Democrático-Deliberativa, Evaluación Crítica, Evaluación Participativa, Evaluación Inclusiva, Evaluación Sensible al Contexto Cultural y Evaluación Auténtica. De su análisis se propone un decálogo de características que debe tener una evaluación para la Justicia Social: Evaluación "para" el aprendizaje y no "del" aprendizaje, inclusiva, culturalmente sensible, participativa y democrática, crítica, que promueva la acción social, del desarrollo integral, optimista, interdisciplinar y justa.

Palabras claves: Justicia social, Evaluación para la Justicia Social, Evaluación de los estudiantes, Evaluación alternativa.

A key element in an education that works for Social Justice is an assessment, which is not related with categorize and sort student, legitimizing social inequalities, , but explicitly seeks to contribute to social commitment and critical student development through a fair evaluation processes. Hence a new approach called "Assessment of students for Social Justice" emerges, understood as a contribution of education aimed directed towards building a more just society.

In this study, based on the definition of Social Justice, we make a review of six current assessment approaches that lay the foundation of Students' Assessment for Social Justice: Democratic Deliberative Assessment, Critical Assessment, Participatory Assessment, Inclusive Assessment, Contextually Responsive Assessment and Authentic Assessment. From This approaches analysis we propose a Decalogue of features that should have an Assessment for Social Justice: Assessment "to" learning and not "of" learning, inclusive, culturally sensitive, participatory and democratic, critical, that promotes social action, comprehensive student development, optimistic, interdisciplinary and fair.

Keywords: Social Justice, Assessment for Social Justice, Student assessment, Alternative assessment.

*Contacto: javier.murillo@uam.es

1. Introducción

Hace apenas dos años, el profesor Michael W. Apple publicó un libro cuyo título se nos antoja como una provocación y una declaración de intenciones “¿Puede la educación cambiar la sociedad?” (Apple, 2012). La respuesta que él mismo hace es un sí cargado de peros. Para que sea un hecho, nos insta a que no nos quedemos “mirando la pelea desde el balcón” (p. 166): solo se podrá conseguir ese cambio social si nos mojamos aportando esfuerzos creativos y decididos.

No es necesario volver a Bourdieu y Passeron (1977), a Baudelot y Establet (1987) o a Berstein (1998) para verificar que la educación formal es el mecanismo que utiliza la sociedad para distribuir a los estudiantes en las diferentes ocupaciones. Sabemos que la escuela reproduce y legitima las desigualdades sociales. Y la evaluación es la herramienta con la cual se ordenan y clasifican a los estudiantes y, con ello, se decide su futuro y su posterior posición social.

La evaluación, como la educación en su conjunto, es una actividad profundamente política. Qué evaluamos, cómo, para qué o para quién nos dirige a un modelo de estudiante, de escuela y de sociedad. Quien defiende que la evaluación es una herramienta puramente técnica que define su calidad en términos de objetividad, igualdad y transparencia, está mostrando su visión del estudiante y de la sociedad. Está claro que las prácticas de evaluación tradicionales, con su carácter jerárquico y represivo favorecen de forma sistemática a unos estudiantes frente a otros (Apple, 1993; Cochran-Smith, 1999; Kelly y Brandes, 2008). Como apunta acertadamente Moreno-Olivos (2010), esta forma de evaluar dificulta que ciertos estudiantes encuentren buenas razones que les motiven a mejorar esta situación ya que “la evaluación se ha encargado de confirmar públicamente su fracaso” (p. 91).

Si queremos que de verdad las escuelas contribuyan a un cambio social es necesario que de forma explícita formule esas intenciones y se organice de forma coherente a su discurso. Y, para ello, es preciso una forma de entender y llevar a cabo la evaluación de los estudiantes acorde con esas ideas. El nuevo enfoque de Evaluación para la Justicia Social busca explícitamente una evaluación justa que trabaje por la Justicia Social.

Este artículo se plantea como una primera aproximación a la Evaluación para la Justicia Social. En primer lugar, se ofrece una delimitación conceptual al tan manido término de Justicia Social así como una reflexión sobre qué es una educación justa; en segundo lugar, se revisan los enfoques evaluativos contemporáneos que más han influido en la Evaluación para la Justicia Social; y, por último, esbozamos los principales rasgos de una evaluación de los estudiantes socialmente más justa.

2. La justicia social como utopía y como marco para la educación

Si la educación es una actividad de carácter marcadamente político e ideológico, ¿cuánto más lo será el concepto de Justicia Social? Sin duda es un término complejo y escurridizo, marcadamente ideológico y difícil de consensuar. Quizá por ello nos gustan las palabras de Griffiths (2003, p. 55), que apuesta por pensar la "Justicia Social como un verbo; es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado".

De entrada, rechazamos entender Justicia Social como cumplimiento de los Derechos Humanos, como igualdad de oportunidades (incluso aunque no fuera inalcanzable como lo es), como simple distribución de recursos, o enmarcada entre las fronteras de un Estado-Nación (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). En coherencia con la filósofa norteamericana Nancy Fraser (2008), entendemos la Justicia Social desde una perspectiva multidimensional conformada por tres dimensiones: Justicia Social como *Redistribución* (Rawls, 1971), como *Reconocimiento* (Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008; Taylor, 2003) y como *Representación* (Fraser, 2008; Young, 1990). A la misma llamaremos el enfoque de las tres “R” (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a, 2014).

Estas tres dimensiones son mutuamente interdependientes, están entrelazadas y se conjugan para la comprensión de la Justicia Social como noción multidimensional y compleja:

- ✓ Justicia social como Redistribución, o *Justicia Económica*. Basada en los planteamientos canónicos de Rawls (1971) que entiende Justicia Social como distribución -o redistribución- equitativa de bienes primarios. Desde esta dimensión, asumimos que las instituciones deben tratar de forma diferente a las personas para compensar “los azares de la naturaleza” que generan desigualdades.
- ✓ Justicia social como Reconocimiento, o *Justicia Cultural*. Se entiende como la ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto de cualquier persona. Se busca la valoración social y cultural de todos los individuos, así como de los diferentes modos de ser, hacer y pensar (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 2007; Taylor, 2003).
- ✓ Justicia social entendida como Participación y Representación, o *Justicia Política*. Hace referencia a la creación de las condiciones adecuadas para la plena participación en la vida social de todos, especialmente para aquellos que han sido tradicionalmente excluidos (Fraser, 2008; Young, 1990, 2000).

Es especialmente relevante la idea de la profesora Iris Marion Young (1990) que define la Justicia Social como la ausencia de opresión en la estructura social y las instituciones. Y concreta este concepto de opresión en cinco dimensiones (las cinco caras de la opresión): explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

Si la educación quiere contribuir a la construcción de una sociedad más justa necesita abordar las tres dimensiones de la justicia (las tres Rs) tanto en el diseño de las políticas educativas, como en el funcionamiento y organización de las escuelas y en el currículo implementado en las aulas. Estamos de acuerdo con Murillo y Hernández-Castilla (2014) en su idea de que aquellos sistemas educativos, escuelas y aulas que no se planteen explícitamente contribuir a la Justicia Social, y desarrollen acciones acordes con ello, estarán contribuyendo a reproducir las desigualdades.

La educación para la Justicia Social debe abordar dos estrategias mutuamente necesarias para no caer en la hipocresía: una educación “desde” la justicia social y “en” justicia Social.

Efectivamente, por un lado, es necesario desarrollar instituciones educativas justas, de todos, con todos y para todos, inclusivas e interculturales, que compensen los azares de la naturaleza que decía Rawls (1971), que luchen contra todo tipo de marginación o exclusión y que fomenten la participación de todos y todas. Algunos de los elementos que caracterizan las escuelas que trabajan desde los principios de Justicia Social son: a)

poseer una cultura de lucha por la Justicia Social y la lucha contra la marginación, la exclusión y la discriminación; b) fomento del desarrollo integral de los estudiantes, respeto y valoración de sus diferencias y fomento de la participación; c) desarrollo de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación justos; d) ser conscientes, trabajar y reconocer la educación como un proceso vinculado con la raza, el género, la cultura, la orientación sexual y la capacidad del estudiante; e) tener altas expectativas hacia los estudiantes; f) contar con un liderazgo democrático y distribuido; g) estrecha colaboración escuela, familia y comunidad, y h) favorecer el pensamiento crítico y democrático.

Y, por otro lado, que enseñe en Justicia Social, de forma que haga a los estudiantes agentes de cambio (Fielding, 2001). Esta *Educación en Justicia Social* persigue una transformación curricular (Apple, 1987) donde se trabajen temas como la opresión, el autoconcepto y autoestima, las injusticias sociales que ocurren en nuestro entorno, el respeto por los demás, los movimientos sociales y los cauces de participación social entre otros (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Sólo si los estudiantes tienen conocimientos de estos temas podrán ser conscientes y críticos con el mundo en el que viven y ser agentes activos de cambio social (Adams, Bell y Griffin, 2007; Freire, 1970; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

En ese sentido nos seduce el planteamiento de Smyth (2011) que, inspirado por Giroux (1990, 2003), habla de tres elementos necesarios para construir una educación para la Justicia Social:

1. Los docentes como intelectuales.
2. Los estudiantes como agentes de cambios.
3. Las comunidades comprometidas y conectadas.

La evaluación, tal como acabamos de mencionar, es uno de los elementos fundamentales para que una escuela luche en contra de las injusticias sociales (Bolívar, 2012). En los últimos años, ha surgido una potente línea de investigación que trabaja la evaluación desde la perspectiva de la Justicia Social (Cooper y Christie, 2005; Courtwright, 2007; Delandshere, 2001; Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011; Saunders, 2006; Thomas y Madison, 2010 entre otros). A pesar de los esfuerzos por lograr una definición cerrada de que es una evaluación socialmente justa, todavía queda un largo camino por recorrer en la conceptualización y comprensión de que es y cómo debe ser dicha evaluación. Para comprender los antecedentes de la evaluación para la Justicia Social es necesario profundizar en los enfoques evaluativos que lo inspiran.

3. Enfoques de evaluación fundamentantes de una evaluación para la justicia social

A raíz del cambio paradigmático evaluativo sufrido en la década de los 90, surgieron diferentes enfoques sobre cómo evaluar a los estudiantes. Estas nuevas formas de entender la evaluación, supusieron una revolución en las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes. El papel del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias utilizadas para evaluar los estudiantes, los momentos y la implicación de los alumnos... son sólo algunos elementos que se reformulan en estos enfoques (Álvarez Méndez, 2001).

La Evaluación para la Justicia Social, entendida como una evaluación justa que busca la formación de estudiantes críticos y socialmente comprometidos, bebe en su concepción de estos nuevos enfoques evaluativos, entre los que podemos encontrar la Evaluación Democrático-Deliberativa, la Evaluación Crítica, la Evaluación Participativa, la Evaluación Inclusiva, la Evaluación Sensible al Contexto Cultural o la Evaluación Auténtica (gráfico 1). A continuación, presentamos el planteamiento general de cada uno de estos enfoques evaluativos y lo que podemos aprender de ellos.

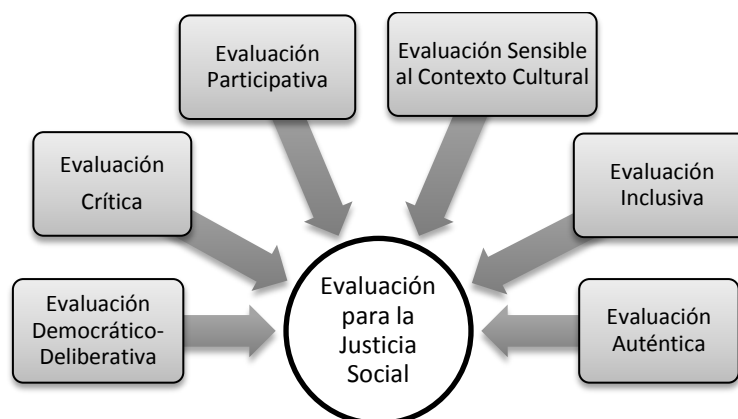


Gráfico 1. Enfoques fundamentantes de la evaluación para la Justicia Social
Fuente: Elaboración propia.

3.1. Evaluación Democrático-Deliberativa

El enfoque de Evaluación Democrático-Deliberativa parte de la importancia de la evaluación para contribuir al avance de la democracia en la sociedad, dado que al estar altamente vinculada con la autoridad de las estructuras sociales fácilmente contribuya a mantener y reforzar procesos autoritarios, jerárquicos e injustos. De esta forma, esta evaluación tiene como objetivo principal garantizar que todos los estudiantes estén incluidos en la evaluación y que se tengan en cuenta sus puntos de vista para la toma de decisiones, respetando al máximo posible los principios democráticos (House y Howe, 1999, 2000a).

Sus autores más representativos son Ernest House y Kenneth Howe (1999, 2000a,b), y parten en su modelo de evaluación de las ideas de evaluación democrática de MacDonald (1978) y de evaluación respondiente de Stake (1975).

Su preocupación fundamental recae en cómo trabajar verdaderamente la democracia en el centro educativo y en el aula, haciendo frente a las desigualdades generadas por la clase social y las diferencias culturales (Elster, 1998; House, 1980, 1993; House y Howe, 1999; Howe y Ashcraft, 2005). La finalidad última del planteamiento de House y Howe (1999, 2000a) es la realización de evaluaciones que ayuden a reorganizar (redistribuir) el poder y el privilegio de una forma más justa y equitativa (Gutmann y Thompson, 1996; Ryan y DeStefano, 2000). Y para ello defienden que a) de han de cumplir al máximo posible los principios democráticos, b) se debe motivar la participación de los estudiantes en la evaluación a través de la deliberación y la expresión libre y crítica de los estudiantes, c) busca el empoderamiento de los estudiantes, y d) el evaluador se percibe como un coach o guía que promueva un sentido democrático de la justicia, ser experto en mediación, resolución de conflictos y metodología deliberativa.

Esencialmente se desarrolla en tres fases complementarias, sin las cuales difícilmente se podría garantizar una evaluación democrática real:

- ✓ *Inclusión*: el primer paso para lograr una Evaluación Democrático-Deliberativa es que todos los estudiantes se sientan verdaderamente incluidos en el proceso de evaluación, especialmente enfocado en sus puntos de vista y opiniones.
- ✓ *Diálogo*: una vez incluidos todos los estudiantes, el diálogo debe ser el medio por el cual los alumnos muestren sus perspectivas y necesidades en torno a la evaluación.
- ✓ *Deliberación*: por último se logra la deliberación cuando se analizan conjuntamente temas críticos implementando procesos democráticos como por ejemplo el debate reflexivo.

Algunos críticos (p. ej., Datta, 2000; Kushner, 2000; Stake, 2000) ven el enfoque como demasiado “idealizado” y no están de acuerdo en que la promoción de la democracia sea el objetivo principal de evaluación. Asimismo, apuntan a que la metodología deliberativa no cuenta con el desarrollo suficiente y si no se domina completamente, se puede caer en el error de la pseudo-participación. Por último, los autores que critican este enfoque consideran que la evaluación debe promover el cambio, apuntando que el modelo evaluativo de House y Howe (2000) mantiene las desigualdades sociales.

3.2. Evaluación Participativa

La Evaluación Participativa es un enfoque de evaluación basado en la colaboración, en el que las partes interesadas participan activamente en el desarrollo de la evaluación y todas las fases de su puesta en práctica (Cousins y Withmore, 1994, 1998; Whitmore, 1998). La evaluación se entiende como un proceso de construcción conjunta donde se tienen en cuenta todos los puntos de vista de los participantes. Sin embargo, no es una simple cuestión de participación: implica un replanteamiento general de la práctica evaluativa a través de la cual los estudiantes son responsables últimos de cómo se desarrolla la evaluación asegurándose de que las necesidades de todos ellos son reconocidas.

Este enfoque no puede entenderse si no es vinculado al concepto de empoderamiento de los estudiantes. La intención principal de esta participación es individual y las diferentes partes interesadas (participantes) viven un proceso de empoderamiento, por el cual, son responsables de su propio proceso de aprendizaje y de la evaluación del mismo (Whitmore, 1998).

La Evaluación Participativa nace de la inspiración de otras tradiciones de la investigación social. Su origen procede de fuera del campo de la evaluación, en particular, de la investigación participativa y la investigación-acción participativa (Fals-Borda, 1987; Freire, 1970; Hall, 1981). Sus autores más representativos son Elizabeth Withmore (1998) y Bradley Cousins (1998).

Llevar a cabo una Evaluación Participativa aporta diferentes beneficios al proceso evaluativo (Cousins y Whitmore, 1998, Whitmore, 1994, 1998):

- ✓ Ayuda a detectar las necesidades reales de los estudiantes ya que son ellos mismos los que exponen que quieren y necesitan.
- ✓ Aporta información muy relevante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ✓ Genera información útil del proceso de evaluación, mostrando aquello que ha funcionado y lo que hay que mejorar.
- ✓ Empodera a los estudiantes.
- ✓ A menudo da voz a aquellos que en muchas ocasiones no son escuchados.
- ✓ Promueve el aprendizaje de estrategias y competencias que ayudaran a los estudiantes en su desarrollo integral.
- ✓ Refuerza el autoconcepto de los estudiantes.
- ✓ Promueve el trabajo en equipo.

La Evaluación Participativa implica a los estudiantes tanto en el diseño de la evaluación como en su implementación, desarrollo y metaevaluación. Las herramientas que utiliza este enfoque son la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación grupal. Estas estrategias ayudan a comprometer a los estudiantes en el proceso evaluativo y a ser conscientes de la importancia de su intervención activa en el proceso de aprendizaje (Fawcett, Boothroyd, Schultz, Francisco, Carson y Bremby, 2003).

Cousins y Withmore (1998), a partir de su concepción de evaluación como un elemento fundamental para el debate democrático y el cambio social, distinguen entre dos tipos de participación complementarios:

- ✓ Evaluación participativa práctica: implica a sus estudiantes en la toma de decisiones y la resolución de problemas. Este enfoque incluye los principios democráticos en su práctica evaluativa pero no tiene un compromiso explícito con el cambio social.
- ✓ Evaluación participativa transformadora: se tiene como objetivo el logro del cambio social, empoderando a los participantes de la evaluación. Se pone especial atención en la inclusión de aquellos participantes tradicionalmente oprimidos.

En palabras de King (2007, p. 85), tan influyente ha sido la propuesta de evaluación participativa de Cousins y Whitmore (1998) que sigue teniendo “muchas implicaciones para la práctica evaluativa, y sigue siendo ampliamente discutida casi diez años posteriores a su publicación”. A pesar de ello o justo por este motivo, ha recibido también fuertes críticas. Greene (2006), por ejemplo, considera que este enfoque evaluativo es más una orientación y compromiso que un conjunto de procedimientos claramente definidos. Solamente empodera a los estudiantes para dicho proceso de evaluación limitado en el tiempo, sin recaer en el cambio en los estudiantes y con poca previsión de dar voz y poder a los estudiantes en la sociedad.

3.3. Evaluación Crítica

De los planteamientos de Pedagogía Crítica de Freire (1979), Giroux (2003) o McLaren (1997) nace la propuesta de Evaluación Crítica. Se concibe como el proceso evaluativo que tiene como fin último la emancipación social. La idea que subyace es que la formación de una mentalidad crítica a través de una retroalimentación constante en la evaluación conseguida mediante una transparencia clara de dicho proceso evaluativo llevará a la transformación social por parte de los estudiantes (Fay, 1987). Everitt (1996), Hardiker (1996), Waters (1998) Fay (1987) son los autores que más han profundizado en este enfoque evaluativo.

La Evaluación Crítica debe servir a los intereses no sólo de los docentes y estudiantes, sino de la sociedad en general y de los diversos grupos dentro de la sociedad, en particular los que se enfrentan con desventaja a las evaluaciones (Waters (1998). Los centros educativos deben verse como espacios profundamente morales y políticos en los que los evaluadores y docentes, de hecho, no son solo profesionales académicos sino también ciudadanos, cuyos conocimientos y acciones presuponen visiones específicas de la vida pública, la comunidad y la responsabilidad moral (Giroux, 1997).

La teoría de la Evaluación Crítica de Everitt y Hardiker (1996) ofrece una serie de principios para la práctica de la evaluación al servicio de diferenciar los juicios de buena, mala e incluso corrupta práctica:

- ✓ Una práctica se considera como "buena" si se arraiga en los procesos de desarrollo e identificación de las necesidades que los propios estudiantes han determinado como democráticas y justas, "teniendo la igualdad como valor que sustenta la evaluación, para que esta igualdad permita a todas las personas, independientemente de su sexo origen étnico, edad, situación económica, la clase social y la discapacidad, prosperar y disfrutar del bienestar humano" (Everitt, 1996, p. 186);
- ✓ Una práctica evaluativa es "suficientemente buena" si está trabajando para lograr el objetivo de una buena evaluación;
- ✓ Una práctica evaluativa es "mala" si no se hace ningún intento de cumplir con los criterios de igualdad democrática; y
- ✓ Una práctica evaluativa es "corrupta" si es antidemocrática e injusta.

Los elementos que definen y caracterizan la Evaluación Crítica son (Everitt, 1996; Fay, 1987; Waters, 1998; entre otros):

- ✓ La concepción de la evaluación como un proceso altamente político y moral, por lo que tiene consecuencias no solo a nivel educativo sino también social.
- ✓ Llevar a cabo una evaluación crítica requiere un compromiso serio, persistente y consciente, con una fuerte convicción de reestructuración y transformación de los entornos educativos.
- ✓ La evaluación es uno de los procesos que más contribuyen a la clasificación de los estudiantes y por ende al *status quo* existente en la sociedad.
- ✓ El papel del evaluador es facilitar la participación de las partes interesadas, el diálogo y la reflexión.
- ✓ El fin último de la evaluación es que los estudiantes sean críticos y puedan transformar la sociedad.
- ✓ Se preocupa por ayudar a las personas de los grupos oprimidos a hacer realidad, entender, y buscar activamente para cambiar las condiciones históricas de su opresión.

Las críticas más relevantes que se han hecho a la Evaluación Crítica están relacionadas con la viabilidad y aceptación del enfoque. Así, algunos autores como Greene (2006) consideran que para que los evaluadores puedan desarrollar una evaluación realmente crítica pueden imponer sus valores e ideales, pudiendo coaccionar el desarrollo de una mentalidad libre de los estudiantes. Este hecho, puede convertir en "obligación" la transformación de la sociedad, perdiendo la esencia del enfoque.

3.4. Evaluación Culturalmente Sensible

La Evaluación Culturalmente Sensible nace a principios del siglo XXI como un enfoque comprometido con lograr una evaluación especialmente centrada en el contexto y realidad cultural de los estudiantes. Este enfoque defiende que la evaluación es una herramienta clave para el conocimiento cultural, las experiencias y la diversidad étnica de los estudiantes. En coherencia con esto, debe perseguir el aprendizaje de los alumnos a través de sus fortalezas y de sus peculiaridades culturales (Hopson, 2000; Frierson, Hood y Huges, 2002; Thomas, 2004).

El enfoque fue desarrollado por un grupo de académicos estadounidenses afrodescendientes y sus autores más representativos son Henry Frierson (2002), Rodney Hopson (2000), Stafford Hood (1998, 2001) y Veronica Thomas (2004).

La idea de partida de la Evaluación Culturalmente Sensible es que existe un contexto o cultura dominante y otras culturas sometidas o en desigualdad; siendo el proceso evaluativo favorecedor de la legitimación de dichas diferencias culturales (Frierson, Hood, y Huges, 2002; Thomas y Stevens, 2004). El motivo principal es probablemente que el docente experimenta y entiende de manera muy diferente las culturas y comunidades en las que viven los estudiantes. La propuesta de la Evaluación Culturalmente Sensible pretende disminuir esta supremacía cultural, reconociendo y evaluando desde las diferentes perspectivas culturales de los estudiantes (Thomas y Stevens, 2004).

Las finalidades de la Evaluación Culturalmente Sensible son (Frierson, Hood y Hughes, 2002; Hopson, 2000; Madison, 1992; Thomas y Stevens, 2004):

- ✓ Generar una comprensión más profunda de la educación, las culturas de los estudiantes y de sus contextos.
- ✓ Ayudar a fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Proporcionar información que otorgue autonomía y poder a aquellos que han sido oprimidos o marginados de los sistemas escolares (evaluación transformadora).

Para llevar a cabo un proceso de evaluación basado en estos planteamientos, Thomas (2004) sugiere ciertas ideas clave para los docentes que evalúan desde este enfoque:

- ✓ *Sentir el centro educativo como algo propio de cada docente.* La complejidad de las comunidades escolares hace que sea muy importante que las personas que trabajan en estos entornos entiendan la cultura de centro y las etnias que ella cohabitan. Por lo tanto, la escuela debe ser una comunidad donde convivan todos los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje y donde todos se sientan respetados y valorados.
- ✓ *Involucrar a los estudiantes de manera significativa a lo largo del proceso de evaluación.* Esto se puede hacer a través de diversas formas, tales como la celebración de reuniones de grupos pequeños, reuniones y discusiones individuales con los principales interesados para entender profundamente sus perspectivas. Los docentes deben escuchar los problemas, preocupaciones y sugerencias de los estudiantes. La participación de los interesados debe ser auténtica y profunda.
- ✓ *Realizar una co-construcción de la evaluación.* Los docentes deben ofrecer a los estudiantes la oportunidad de asistir en la formulación de las preguntas de

evaluación, el diseño de instrumentos, la interpretación de los resultados y su difusión. En la medida en que las sugerencias y comentarios sean factibles, los docentes los integraran en la planificación e implementación de la evaluación, siendo sólo así parte realmente activa del proceso evaluativo que se desarrolla en el aula.

- ✓ *Potenciar una evaluación útil para la comunidad.* Las evaluaciones deben responder a las necesidades de los estudiantes mediante la presentación de los resultados de manera que sean significativos y sirvan para el desarrollo integral de los alumnos.
- ✓ *Ser culturalmente competente.* Los evaluadores tienen la responsabilidad de comprender en profundidad, apreciar y valorar la cultura y el contexto en el que están trabajando dentro del entorno de la escuela. Las actividades de evaluación deben estar construidas de una manera que sean congruente con los antecedentes culturales de los estudiantes.
- ✓ *Tratar a todos los estudiantes con respeto y dignidad.* Los docentes deben tratar a los estudiantes con humanidad, de manera justa y con dignidad, persiguiendo en todo momento su bienestar.
- ✓ *Ser paciente y comprensivo.* Los docentes deben mostrar una alta tolerancia a la ambigüedad y el cambio. Se plantea como esencial ser conscientes de la dura realidad de que las escuelas situadas en entornos más vulnerables y que funcionan a menudo en un estado de crisis, tales como la financiación y los recursos, la rotación de personal o las dificultades de implementación y evaluación inadecuada de las intervenciones. Las personas que trabajan en estos ambientes deben ser capaces de realizar ajustes en estas dinámicas cambiantes sin llegar a ser demasiado insensibles con los desafíos que la escuela. En otras palabras, las personas que trabajan en entornos que están en un estado constante de variación deben ser flexibles y aprender a adaptarse a un entorno cambiante.
- ✓ *Ponerse en la piel de los estudiantes,* compartiendo experiencias de vida y de sus culturas (Hood, 1998, 2001; Thomas, 2004).

Algunos autores, como Greene (2006) o Thomas y Stevenson (2004), consideran necesario profundizar en las cuestiones más epistemológicas de este enfoque, referente a la convivencia entre culturas, especialmente en cómo debe desarrollarse la evaluación en el aula respetando a todos sus estudiantes y con qué herramientas. Al mismo tiempo, es necesaria una mayor claridad metodológica y filosófica en torno a la utilización de métodos participativos y enfoques de colaboración intercultural en los procesos evaluativos.

3.5. Evaluación Inclusiva

El enfoque de la Evaluación Inclusiva nace de los planteamientos de la educación inclusiva, modelo educativo que persigue incluir lo mejor posible en el aula a los estudiantes con necesidades educativas especiales. La Evaluación Inclusiva se concibe como el proceso evaluativo cuya finalidad no se centra en clasificar o comparar a los estudiantes sino en identificar las necesidades de los estudiantes y que recursos requieren para facilitar su aprendizaje (Goodwin, 2012).

Una interesante definición la aportan Watkins, Carnell y Lodge (2007), quienes conciben la Evaluación Inclusiva como:

Una aproximación a la evaluación en los centros ordinarios donde la política y la práctica están diseñados para promover el aprendizaje de todos los alumnos en la medida de lo posible. El objetivo general de la Evaluación Inclusiva es que todas políticas y procedimientos de evaluación deben apoyen y mejoren la inserción exitosa y participación de todos los alumnos vulnerables a la exclusión, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales. (p. 49)

En coherencia con esto, Murillo y Duk (2012) afirman que la finalidad de la Evaluación Inclusiva es potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes a través de un proceso evaluativo que valore las diferencias individuales para luchar contra las desigualdades del aula y de la escuela. Complementariamente, Santiuste y Arranz (2009) defienden que el propósito fundamental es proporcionar información durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes para la toma de decisiones, permitiendo conocer el punto de partida de los alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje y retroalimentar y ajustar la enseñanza que los docentes lleven a cabo, adaptándola a las necesidades de cada uno de los estudiantes, pudiendo entender más profundamente el camino recorrido por el estudiante en su aprendizaje. De esta forma, autores como Mertens (1999, 2003), Watkins, Carnell y Lodge (2007) o Murillo y Duk (2012), entre otros, defienden que la evaluación no puede entenderse si no es desde una perspectiva inclusiva.

Los elementos fundamentales que definen una evaluación inclusiva son (Santiuste y Arranz, 2009):

- ✓ La evaluación es continua, flexible y dinámica.
- ✓ La evaluación es necesario que se centre en la identificación y evaluación inicial de las necesidades educativas de los estudiantes del aula.
- ✓ Conocer profundamente las características y necesidades de cada uno de los estudiantes (especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales).
- ✓ Promover la evaluación como elemento fundamental para el aprendizaje a través de una retroalimentación y seguimiento constante.
- ✓ Intentar evitar las evaluaciones burocráticas o externas.
- ✓ Comprender la evaluación como verdaderamente formativa, evitando el uso exclusivo de métodos cuantitativos.
- ✓ Implicar activamente a docentes, estudiantes y familias en el proceso de evaluación.

El papel fundamental del docente evaluador es integrar equilibradamente todas las voces e intereses de los estudiantes en el proceso evaluativo (Mertens, 2003). Así el docente determina cómo puede interactuar con los estudiantes para que puedan jugar un parte significativa del proceso evaluativo para lograr un cambio real para todos los miembros de la sociedad.

3.6. Evaluación Auténtica

Un último enfoque de evaluación analizado y que influye en la evaluación educativa para la Justicia Social es la Evaluación Auténtica. El mismo promueve un aprendizaje que no se base en la memorización de los contenidos y critica abiertamente los métodos tradicionales de evaluación. Por el contrario, persigue un desarrollo integral de los estudiantes, determinando el nivel de adquisición de conocimientos de los estudiantes, su grado de comprensión, sus habilidades de resolución de problemas, sus habilidades sociales y las actitudes que utilizan en el mundo real. Por ello, el proceso de aprendizaje

y su evaluación se acerca lo máximo posible a la vida real de los estudiantes (Sdinitzer, 1993; Swaffield, 2011; Torrance, 1995; Vu y Dall'Alba, 2014).

Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) definen la Evaluación Auténtica como “una valoración que obliga a los estudiantes a utilizar las mismas competencias, o combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para aplicar en la situación de criterio en la vida profesional” (p. 69). De esta forma se utilizan como instrumentos de valoración las herramientas que deben usar los estudiantes para la resolución de problemas a través de un conocimiento útil para poder actuar de un modo eficaz y creativo, siendo las tareas son réplicas a los tipos de problemas que se enfrentan los ciudadanos (Wiggins, 1989).

Para acotar bien el término, Mueller (2006) considera la evaluación tradicional como el extremo opuesto de la Evaluación Auténtica. Por evaluación tradicional se entiende el plan de estudios en torno a un conjunto más reducido de objetivos de aprendizaje predominantemente cognitivos en que los métodos de evaluación reflejan el requisito de absorber y reproducir fielmente el conocimiento, pero no necesariamente a la crítica y utilizar el conocimiento de manera relevante. Considerando que, en una evaluación tradicional los contenidos curriculares se determinan primero y las tareas de evaluación posteriormente; en una Evaluación Auténtica, las tareas que los estudiantes están obligados a realizar se conciben en primer lugar, y posteriormente se desarrolla el plan de estudios requerido para permitir a los estudiantes completar con éxito la evaluación.

El enfoque de la Evaluación Auténtica, según Wiggins (1989), tiene como propósitos fundamentales:

- ✓ Convertir a los estudiantes en estudiantes exitosos con los conocimientos adquiridos;
- ✓ Proporcionar a los estudiantes una amplia gama de habilidades;
- ✓ Demostrar la capacidad del estudiante en la generación de respuestas frente a diferentes tareas o desafíos;
- ✓ Dar a los estudiantes la oportunidad de ensayar el pensamiento crítico para lograr el éxito en sus futuras vidas personales y profesionales; y
- ✓ Permitir que la evaluación responda realmente a las necesidades de los alumnos, dando autenticidad y utilidad a los resultados, dándoles un mayor potencial para mejorar su aprendizaje y a los profesores una mayor flexibilidad en la instrucción.

En una Evaluación Auténtica se incluyen oportunidades para el desarrollo del pensamiento y las acciones en situaciones que se basan en experiencias y problemáticas orientados y que incluyen o simular actos reales de enseñanza. Tales actos de enseñanza incluyen planes y reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como actividades que ofrecen una interacción directa con los estudiantes (Darling-Hammond y Snyder, 2000).

Darling-Hammond y Snyder (2000) destacan cuatro aspectos esenciales de la Evaluación Auténtica tanto para la medición de la enseñanza y la mejora de las capacidades de los candidatos como para la mejora de la enseñanza en sí misma:

- ✓ Las evaluaciones deben mostrar el conocimiento actual, habilidades y disposiciones deseadas de los docentes, ya que son utilizadas en contextos de enseñanza y aprendizaje (Darling-Hammond, 1995, 2001).

- ✓ Las evaluaciones requieren la integración de múltiples tipos de conocimientos y habilidades, ya que se utilizan en la práctica diaria real (Goodland, 1990).
- ✓ Las evaluaciones auténticas reflejan la enseñanza mediante la búsqueda de la integración de las áreas de conocimiento, las cuales utilizadas de forma combinada pueden ayudar a forjar estas conexiones, representando a su vez mejor las tareas que maestros y estudiantes deben en realidad llevar a cabo.
- ✓ Es necesario utilizar diferentes fuentes e instrumentos para recolección de datos así como en diferentes contextos (Darling-Hammond, 2001).
- ✓ Importancia de las pruebas de Evaluación, las cuales deben estar pertinentemente construidas para que sean objetivas, válidas y fiables.

La Evaluación Auténtica proporciona una medida real del crecimiento académico de los estudiantes, pudiéndose captar la verdadera profundidad y comprensión del aprendizaje de los estudiantes. Va más allá de las prácticas, las herramientas y las tareas tradicionales, por lo que permite una mayor expresión de las capacidades y los logros de los estudiantes.

3. Lecciones aprendidas

La *Evaluación para la Justicia Social* bebe de los anteriores enfoques y los integra dando un paso más allá. No se trata únicamente de una evaluación que incluya a los estudiantes, que desarrolle procesos democráticos o que valore de forma más cualitativa el aprendizaje. Además, hay que añadirle una evaluación que busque una escuela y una sociedad más justa, que denuncie las situaciones de injusticia y que promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes (Murillo y Hernández-Castilla, 2011b).

Con estas ideas de fondo, una Evaluación para la Justicia Social, es una evaluación que se caracteriza por ser:

1. *Evaluación “para” el aprendizaje más que “del” aprendizaje.* Es necesario que la evaluación deje de utilizarse como instrumento de clasificación o comparación de los estudiantes. La evaluación debe ser para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, ayudándoles a identificar las necesidades y dificultades del propio proceso y cómo poder mejorarlo (William, 2007). Asimismo, es necesario que la evaluación sirva al propio docente para replantearse la propia práctica, viendo que aspectos de su enseñanza es necesario mejorar. Así, la evaluación es necesario que se plantee como una práctica compartida entre el docente y los estudiantes, donde poder exponer en un clima de confianza sus inquietudes, reflexiones, necesidades y puntos a reforzar.
2. *Evaluación inclusiva.* Para que una evaluación luche por la Justicia Social es necesario que tenga en cuenta a todos los estudiantes, valorando sus diferencias individuales y convirtiéndolas en potencialidades para su aprendizaje. Una evaluación igual para todos los estudiantes es altamente injusta, ya que no todos los estudiantes hacen, son, piensan y aprenden de la misma forma. En cambio, una evaluación variada, más cualitativa, creativa y continúa potencia el aprendizaje de todos los estudiantes y la lucha contra las desigualdades del aula y la escuela, siendo el fin último de una evaluación socialmente justa.
3. *Evaluación culturalmente sensible.* Un aspecto ineludible de una evaluación socialmente más justa es que tenga en cuenta las diferentes culturas y

contextos de todos los estudiantes. Reconocer, valorar y aprender de todos los estudiantes es una máxima indiscutible de la evaluación (alejándose de una evaluación cerrada centrada en la cultura dominante) (Frierson, Hood y Hughes, 2002). Así, la evaluación tiene que adaptarse a la cultura, la raza, género y nivel socioeconómico de los estudiantes.

4. *Evaluación participativa y democrática.* Tradicionalmente, la evaluación ha servido para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Desde nuestro planteamiento, consideramos esencial empoderar a los estudiantes en la evaluación, es decir, que ellos sean un elemento activo y clave de su propio proceso de evaluación. Este empoderamiento se traduce en una implicación y participación de los estudiantes en el diseño, planificación, aplicación y corrección de las diferentes estrategias y pruebas de evaluación utilizadas. La evaluación pasa de concebirse como una práctica unidireccional a una actividad democrática en la que se tienen en cuenta las ideas, reflexiones, necesidades y opiniones de los estudiantes, buscando soluciones y tomando decisiones de forma conjunta. Este empoderamiento se traduce en una forma de responsabilizar y dar autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (House y Howe, 2000; Macdonald, 1978; Withmore, 1998).
5. *Evaluación crítica.* Para que una evaluación contribuya a una mayor Justicia Social es necesario que trabaje explícitamente temas de injusticias sociales para que estudiantes sean verdaderamente conscientes de la realidad en la que se encuentran. La evaluación por lo tanto, tiene que contribuir a que los estudiantes sean críticos y reflexivos con las situaciones de desigualdad existentes en su entorno y en el mundo.
6. *Evaluación que promueva la acción social.* No es suficiente con que la evaluación haga a los estudiantes conscientes de su realidad, sino que como decía Freire (1970) es fundamental que ésta conciencia desemboque en una acción social. La participación en la sociedad es el mecanismo más relevante para que los estudiantes luchen contra las desigualdades sociales y mejoren la sociedad.
7. *Evaluación del desarrollo integral.* Es muy relevante poner especial atención en aquello que evaluamos. Evaluar solamente los contenidos vinculados con el desarrollo cognitivo como matemáticas, lengua o ciencias sociales no es suficiente. Es necesario evaluar también el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes, ya que tiene una incidencia clara en su aprendizaje. Este desarrollo socio-afectivo incluye que los docentes se esfuercen en trabajar su autoestima, autoconcepto académico, creatividad y sentido crítico como elementos fundamentales para su desarrollo integral.
8. *Evaluación optimista.* Tradicionalmente la evaluación ha sido vista como un mecanismo de control y castigo hacia los estudiantes. Cambiar esa concepción de la evaluación es fundamental para lograr una evaluación para la Justicia Social. Así, promover en el aula una evaluación positiva, que se centre en reforzar lo positivo y que sirva de ayuda a los estudiantes, cambiaría la forma negativa de entender la evaluación por parte de los estudiantes y mejorar en su aprendizaje.
9. *Evaluación interdisciplinar.* La evaluación aislada de cada docente de su materia no ofrece una visión global del aprendizaje y del desarrollo del estudiante. Las evaluaciones deberían avanzar a formas más

interdisciplinarias, con pruebas y estrategias de evaluación más globales que evalúen de forma holística el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

10. *Evaluación justa, que mida el avance real de cada estudiante.* La evaluación que mide el aprendizaje de los estudiantes en momentos puntuales sin tener en cuenta su punto de partida ni su contexto o condiciones es profundamente injusta (Gipps y Stobart, 2009). Para llevar a cabo una evaluación justa, adaptada a cada uno de los estudiantes, es necesario conocer su punto de partida, hasta donde ha llegado y en qué condiciones. Esa valoración supone comprender el progreso real de cada estudiante, pudiendo comprender mejor el camino recorrido así como su esfuerzo en el aprendizaje.

Este “decálogo” puede significar un buen punto de partida para una evaluación de los estudiantes que, lejos de contribuir a su clasificación y ordenación como un primer paso para su jerarquización social, contribuya realmente a la construcción de una sociedad más justa.

Referencias

- Adams, M., Bell, L.A. y Griffin, P. (Eds.). (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Nueva York: Routledge.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Apple, M.W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Apple, M.W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense?. *Discourse, 14*(1), 1-16.
- Apple, M.W. (2012). *Can education change society?* Nueva York: Routledge.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Benhabib, S. (2006). *Another cosmopolitanism*. Oxford: Oxford University Press.
- Berstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 1*(1), 9-45.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education, 24*, 249-305.
- Cooper, C.W. y Christie, C.A. (2005). Evaluating parent empowerment: A look at the potential of social justice evaluation in education. *Teacher College, 107*, 2248-2274.
- Courtwright, A.M. (2007). Justice, health, and status. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory, 112*, 1-24.
- Cousins, J. B. y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New directions for evaluation, 1998*(80), 5-23.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Madrid: Ariel.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education, 16*(5-6), 523-545.

- Darling-Hammond, L., Ancess, J. y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. Nueva York: Teachers College Press.
- Datta, L-E. (2000). Seriously seeking fairness: Strategies for crafting non-partisan evaluation in a partisan world. *American Journal of Evaluation*, 21, 1-14.
- Delandshere, G. (2001). Implicit theories, unexamined assumptions and the status quo of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(2), 113-133.
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Everitt, A. (1996). Developing Critical Evaluation. *Evaluation*, 2(2), 173-188.
- Everitt, A. y Hardiker, P. (1996). *Evaluating for Good Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329-347.
- Fawcett, S.B., Boothroyd, R., Schultz, J.A., Francisco, V.T., Carson, V. y Bremby, R. (2003). Building Capacity for Participatory Evaluation Within Community Initiatives. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 26, 21-26.
- Fielding, M. (2001). Students As Radical Agents Of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Fay, B. (1987). *Critical social science: Liberation and its limits*. Cambridge: Polity.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político filosófico*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Paz y Tierra.
- Frierson, H.T., Hood, S. y Hughes, G. (2002). *Strategies that address culturally responsive evaluation*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Gipps, C. y Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. En C. Wyatt-Smith y J. Cumming (Eds.) (2009), *Educational assessment in the 21st century* (pp. 105-118). Springer Netherlands.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H.A. y Shannon, P. (eds.). (1997). *Education and cultural studies: Toward a performative practice*. Nueva York: Routledge.
- Goodland, R.J. (1990). World Bank's Environmental Assessment Policy. *Hastings Int'l & Comp. L. Rev.*, 14, 811.
- Goodwin, A.L. (ed.). (2012). *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. Londres: Routledge.
- Greene, J.C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. En I. Shaw, J. Greene y M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 118-140). Nueva York: Sage.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T.J. y Kirschner, P.A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.
- Gutmann, A. y Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: Belknap Press.

- Hall, B. (1981). Participatory research, popular knowledge, and power: A personal reflection. *Convergence*, 14, 6–9.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz Editores.
- Hood, S. (1998). Culturally responsive performance-based assessment: Conceptual and psychometric considerations. *Journal of Negro Education*, 67(3), 187–196.
- Hood, S. (2001). Nobody knows my name: In praise of African American evaluators who were responsive. *New Directions for Evaluation*, 92, 31–44.
- Hopson, R.K. (Ed.). (2000). *How and Why Language Matters in Evaluation*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.
- House, E.R. (1980). *Evaluating with Validity*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E.R. (1993). *Professional Evaluation: Social impact and political consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E. R. y Howe, K. R. (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E. y Howe, K. (2000a). Deliberative Democratic Evaluation in Practice. *Education and Human Services*, 49, 409–421.
- House, E.R. y Howe, K.R. (2000b). Deliberative democratic evaluation. En K.E. Ryan y L. DeStefano (Eds.), *Evaluation as a Democratic Process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation*. (pp. 3–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Howe, K.R. y Ashcraft, C. (2005). Deliberative democratic evaluation: Successes and limitations of an evaluation of school choice. *Teachers College Record*, 107(10), 2274–2297
- Kelly, D.M. y Brandes, G.M. (2008). Equitable classroom assessment: Promoting self-development and self-determination. *Interchange*, 39(1), 49–76.
- King, J.A., Cousins, J.B. y Whitmore, E. (2007). Making sense of participatory evaluation: Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 114, 83–105.
- Kushner, S. (2000). *Personalizing evaluation*. Londres: Sage.
- MacDonald, B. (1978). *Evaluation and democracy*. Alberta: University of Alberta.
- Madison, A. M. (1992). Primary inclusion of culturally diverse minority program participants in the evaluation process. *New directions for program evaluation*, 53, 35–43.
- Mertens, D. M. (1999). Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1–14.
- Mertens, D. M. (2003). The inclusive view of evaluation: Visions for the new millennium. En S.I. Donaldson y M. Scriven (Eds.), *Evaluating Social Programs and Problems: Visions for the new millennium* (pp. 91–107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(1), 84–97.
- Mueller, J. (2006). *The authentic assessment toolbox*. Recuperado de <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/standardtypes.htm>
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 11–13.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de justicia social. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7–23.

- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Una Evaluación Justa para una sociedad justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 3-5.
- Murillo, F.J., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. México: FCE.
- Ryan, K. y DeStefano, L. (eds.). (2000). Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation. *New Directions in Program Evaluation*, 85.
- Santiuste, V. y Arranz, M. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.
- Saunders, M. (2006). The 'presence' of evaluation theory and practice in educational and social development: Toward an inclusive approach. *London Review of Education*, 4, 197-215.
- Sdinitzer, S. (1993). Designing and authentic assessment. *Educational Leadership*, 50(7), 32-35.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Londres: Continuum.
- Stake, R.E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. En D.L. Stufflebeam, George F. Madaus y T. Kellaghan (eds.), *Evaluation models* (pp. 343-362). Ámsterdam: Springer.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Nueva York: Merrill Publishing Company.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, V.G. y Stevens, F.I. (eds.) (2004). *Coconstructing a Contextually Responsive evaluation Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas, V.G. (2004). Building a contextually responsive evaluation framework: Lessons from working with urban school interventions. En V.G. Thomas y F.I. Stevens (Eds.), *Co-constructing a Contextually Responsive Evaluation Framework* (pp. 3-23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas, V.G. y Madison, A. (2010). Integration of social justice into the teaching of evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 570-583.
- Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Vu, T.T. y Dall'Alba, G. (2014). Authentic assessment for student learning: an ontological conceptualisation. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 778-791.
- Waters, G.A. (1998). Critical Evaluation for Education Reform. *Education Policy Analysis Archives*, 6(20).
- Watkins, C., Carnell, E. y Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. Londres: Sage.
- Whitmore, E. (1994). To tell the truth: Working with oppressed groups in participatory approaches to inquiry. En P. Reason (Ed.), *Participation in Human Inquiry* (pp.45-67). Londres: Sage.
- Whitmore, E. (ed.). (1998). *Understanding and Practicing Participatory Evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703–713.

William, D. (2007). *Assessment for learning: why, what and how*. Londres: Institute of Education.

Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Londres: Oxford University Press.