



RECIBIDO EL 14 DE JUNIO DE 2022 - ACEPTADO EL 15 DE SEPTIEMBRE DE 2022

EVALUACIÓN, APRENDIZAJES Y CONTEXTO

EVALUATION, LEARNING AND CONTEXT

Osvaldo Granda Paz¹

Universidad de Nariño

RESUMEN

En este artículo se hace una revisión comparatista de la evaluación como forma histórica procesual y, con dicha base, se plantea la posibilidad de que surja un tipo de evaluación postprocesual al interior del amplio campo educativo.

Se parte de verificar las condiciones teórico-prácticas surgidas con la evaluación de los aprendizajes en el siglo XX y los postulados de los principales criterios promovidos desde los aportes de Scriven y Bloom. Retomando su desarrollo ulterior en la evaluación por competencias, se señala como sus propósitos calificar en concreto a personas sin tener en cuenta su relación social. A esta opción se oponen las propuestas situacionales y no-parametrales que buscan contextualizar procesos y resultados. Este principio marco inherente a las evaluaciones como hoy las conocemos, es uno de los principales criterios

a ponderarse en una evaluación de carácter postprocesual.

De esta manera, cotejando los tipos de evaluación surgidos en la educación moderna se postula la necesidad de, a la par que la educación ingresa a los tiempos post (posmodernidad-poscolonialidad), enfrentar el desfase frente a la tipología de evaluaciones comprendidas en el tiempo hegemónico, asumiendo una categoría post, relativizando su experiencia y a la vez el universo que las utiliza (institución educativa) con un tipo de evaluación postprocesual dirigido a los contextos, privilegiando la dimensión comunitaria y social.

SUMMARY

This article proposes a comparative review of evaluation as a historical procedural form and the possibility that a type of post-processual evaluation may emerge within the broad educational field.

¹ Dr. en Ciencias de la Educación. Docente Titular de la Universidad de Nariño. osgranda@udenar.edu.co. ORCID: 0000-0002-0331-8650

It starts from verifying the theoretical-practical conditions that emerged with the evaluation of learning in the 20th century and the postulates of the main criteria promoted from the contributions of Scriven and Bloom. Returning to its subsequent development in the evaluation by competencies, it is pointed out how its purposes are going to specifically evaluate people without taking into account their social relationship. This framework criterion inherent in evaluations as we know them today is one of the main criteria to be considered in a post-process evaluation.

In this way, collating the types of evaluation that have emerged in modern education, the need is postulated, as education enters post times (postmodernity-postcoloniality), to face the gap in the type of evaluations included in the hegemonic time, assuming a post category, relativizing their experience and at the same time the universe that uses them (educational institution) with a type of post-procedural evaluation aimed at contexts, privileging the community and social dimension.

PALABRAS CLAVE:

Educación – Evaluación – Postprocesual – Social – Contextos – No-parametral

KEYWORDS:

Education – Evaluation – Post-processual – Social – Contexts – Non-parameter

INTRODUCCIÓN

La evaluación como parte de la configuración discursiva de la enseñanza, tiene una validez otorgada desde el sistema educativo, es decir, es legítima mientras cumple una función canónica (normativa, regulatoria y segregacional) que se aprovecha por quienes conciben la estructura educativa subordinada a fines políticos, económicos y sociales. Tanto las evaluaciones en instituciones estatales como particulares no hacen sino servir de escalón en la asunción

de un estatus ante lo canónico y por tanto de legitimación desde el pensamiento hegemónico. De ahí que evaluación y hegemonía siempre serán constantes entrelazadas, sus paradigmas han sido cada vez más sustanciados desde el utilitarismo y en el contexto de la sociedad competitiva capitalista, y por cuanto estas solo promueven el “desarrollo” de una élite serán actividades sujetas al poder. Por lo antedicho es importante reconocer la genealogía de su práctica insistiendo en su carácter parametral y procesual.

La evaluación al interior de las instituciones educativas formales actúa como una disciplina autónoma en su estructura interna, pero con una funcionalidad asignada, con valores intrínsecamente dados de forma primordial desde los objetivos situados (*fedd-back*) que le acompañan. Por ello preguntas sobre la importancia y los dominios de la evaluación deben descentrarse de la construcción puramente académica de lo pedagógico, el sentido de la evaluación y su finalidad; deberán desagregarse de lo pedagógico, asumiendo el contexto supraeducacional social.

Si bien la evaluación puede constituirse en una disciplina *per se*, su ámbito de acción se direcciona a un hecho educacional sobre el cual ingiere de manera externa pero potentemente, tanto que los sistemas educativos permanecen a la expectativa de sus praxis. Es un campo operacional (sin que esto represente que no tiene una teoría) de la educación signado por la necesidad de medición y taxonomías elaboradas sobre la relación cognitiva entre quienes ocupan un lugar en la enseñanza y los que lo ocupan en el aprendizaje, no le importan las cualidades y axiologías de dicha relación ni de su contexto. Lo precedente se puede reconocer históricamente desde el período escolástico hasta en el actual o postmoderno.

Por lo anterior puede ser de utilidad invocar la necesidad de que, así como la educación discurre sobre la episteme de la posmodernidad, uno de sus atributos más problemáticos como lo es la evaluación, también debería moverse en algún momento y abandonar los parámetros procesuales, dando un giro hacia lo post.

MARCO HISTÓRICO

Hacia 1930, Ralph Tyler propuso que la evaluación debía medir la evolución en los estudiantes. En las pruebas quiso referir los diferentes procedimientos para discernir metódicamente dichos cambios.

El énfasis en conocer el cambio, supuso la necesidad de hacer varias pruebas en el tiempo de cada estudiante. Esto, desde ya, es un ejemplo procesual, por entonces se aplicó exámenes o pruebas que debían alcanzar confiabilidad. Por consiguiente, como lo explica Bloom, debían evaluarse procesos y “comportamientos que manifiestan en una gran variedad de situaciones” tanto cualitativa como cuantitativamente. Asimismo, desde su momento, Bloom advertía que la evaluación seguía los objetivos instruccionales, por esa razón si los objetivos variaban igualmente debían cambiar los procedimientos de evaluación, de este modo “Una sola prueba estándar puede no ser igualmente apropiada para todas las situaciones”. Agregaba Bloom cómo, en la práctica, el evaluador se limita frecuentemente a una descripción del entorno mientras valora en detalle los cambios producidos en los individuos y de otro lado resaltaba que al partir de una taxonomía, se valoraba la posibilidad de contar con instrumentos de evaluación correlacionados.²

² Desde 1956 comienza la práctica clasificatoria en el entorno de los aprendizajes cuyo impacto se verifica en todos los aspectos curriculares. Puede verse: Benjamin Bloom (ed.), *Taxonomy of educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York, Longmans, 1956.

Uno de los usos principales de la evaluación ha sido clasificar a las personas con fines de certificación, colocación o promoción. Quizás sea de igual importancia el uso de la evaluación para determinar la efectividad de un método de instrucción, un curso, plan de estudios o programa específico, o un “instructor” o “docente”. Además, se puede utilizar en la experimentación educativa como método para mantener el control de calidad (Bloom B., 1968, pág. 8). Como puede verse, se está hablando de la evaluación en cuanto recurso para establecer la correspondencia entre objetivos y calidad “educativa”, sin tomar en cuenta el contexto potenciador de esa correlación.

En el caso de las evaluaciones de tipo formativo, ya señalaba Scriven, el más conocido impulsor de la evaluación de este tipo, desde su trabajo pionero de 1967 y los subsecuentes desarrollos, que la evaluación del aprendizaje juega un papel en “la mejora continua del plan de estudios”, lo cual parecería uno de sus efectos bondadosos. Sin embargo, claramente las evaluaciones solo alcanzan a denotar efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje centrados en la efectividad de metodologías al interior de la relación, preestablecida y prejuiciada, entre las dos poblaciones en cuestión que actúan para mantener el statu quo de lo educacional, tal como lo entiende la ideología estatalizada. En este punto la evaluación no escapa, como no lo haría ninguna disciplina, a una funcionalidad prevista desde el fin estatalizado de la educación.

La evaluación formativa se dirige a los procesos, pero finalmente es “una evaluación de resultados de una etapa intermedia en el desarrollo del instrumento de enseñanza” acotando que su papel es “descubrir deficiencias y éxitos en las versiones intermedias de un nuevo plan de estudios”; trata, en consecuencia, de enfatizar en la respuesta que puede obtenerse “sobre el mecanismo de la enseñanza” (Scriven, 1973, pág. 72).

Scriven resalta desde un comienzo como fin de la evaluación el conocer resultados para aplicarse a unas metas propuestas y si bien advierte se dirige además a valorar el mérito de los programas, de esta forma en la realidad dicha práctica es tautológica, pues la evaluación no puede reformar el fin axiológico de los procesos. Lo anterior, aunque, como en la propuesta de Scriven, se pudiera aplicar la evaluación sin tomar en cuenta los objetivos, de modo que el evaluador no haga su trabajo tomándolos en cuenta y, así la evaluación fuera una evaluación a “triple ciego”, para encontrar más resultados libres de la relación con los responsables de un programa. Este efecto no evita que la evaluación continúe en su tautología sin posibilidad de reconocer su sesgo epistémico y axiológico.

Ahora, en el mundo educativo se ha cuestionado fuertemente el modelo curricular dirigido al aprendizaje por competencias. Le Boterf (2000), empero, quiere abonarle que va más allá de unos comportamientos fragmentales y por ello constituiría un saber “combinatorio”. En esta misma dirección Cano García ha explicado:

...el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. El profesor sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias. Para Le Boterf (2000) la persona competente es la que sabe construir saberes competentes para *gestionar situaciones* profesionales que cada vez son más complejas (2008, pág. 5).

Entonces, en los aprendizajes tanto por objetivos como por competencias, en los cuales los docentes son instructores, docentes, tutores o bien facilitadores, el centro de la educación se dirige al individuo en una “aproximación social” desde la cultura capitalista y en el cual su destino está previsto por las opciones del

mercado ocupacional. Esta fue asimismo una idea presente en los postulados de Scriven en 1967, desarrollados y popularizados por Bloom a partir de 1970 en trabajos como *Handbook of formative and summative evaluation of student learning* (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971). A pesar de que inicialmente hagan prevalecer el conocimiento frente a la preparación para enfrentar desafíos situacionales u horizontes, jerarquizándolos, y tornándose por lo mismo en un “terreno” inestable o pantanoso, tal cual lo advierten desde finales del siglo XX investigadores contemporáneos en varios países, dudando no solo de la certeza de las evaluaciones sino de quienes las elaboran (Perrenoud, 2004, pág. 11).

Perrenoud distingue a los evaluadores cuando expresan variables referidas más a una escala o un principio de clasificación que a variables significativas entre los conocimientos o competencias (Perrenoud, 1999, pág. 12). A pesar de ello: “Por su control directo sobre la acción, las competencias situacionales van un paso más allá de las competencias genéricas. En su camino, realmente se puede hablar de “saber actuar”.” (Perrenoud, 1997 y Le Boterf, 2006, como se citó en Roegiers, 2016).

Y aunque se hablara de competencias situacionales, dichas opciones serían hipotéticamente las que se deberán enfrentar, no sabemos hasta qué punto, como realidad comprensiva de las huellas de un poder económico y político.

Este tipo de evaluación se entiende como procesual, sea ella diagnóstica o formativa. A ella debemos oponer una evaluación inscrita en el nuevo terreno de lo postprocesual. El término postprocesual se aplica desde los años 80 del siglo pasado en el campo eminentemente arqueológico, para referirse a un trabajo, ya no centrado en el objeto o su contexto material de estudio, sino como parte del contexto ampliado del hombre y sus subjetividades. Vale la pena

replantearse lo curricular que contiene la evaluación y cómo en él se ha considerado su validez en la misma medida de su apego a lo procesual parametral, acción considerada en palabras de Quintar (2006) “tecnología de la parametrización”. De ahí la importancia de enfrentar ese tipo de currículo, incluyendo la evaluación, con un repliegue sobre lo situado de modo postprocesual, por lo tanto, no-procesual y no-parametral.

En los análisis hechos de lo postprocesual como línea de rebasamiento de la llamada Nueva Arqueología se establece que ella tiene su fundamento en “que la cultura material puede ser considerada como un tipo de lenguaje” (Shepherd, 2016), ya no solo objeto material cultural y contextualizado, sino en tanto un lenguaje simbólico. Y si bien en el entorno arqueológico lo postprocesual ha llamado a fuertes críticas, se reconoce cómo, al introducir un tiempo y una teoría post, sin duda abrió los horizontes; y en esa posibilidad es donde podemos definir, expandiendo su aplicación, para el campo educativo lo contextual visto desde lo social.

Entonces el ámbito de lo postprocesual puede llamar a prácticas que, como en el caso de la pedagogía, deberá centrar algunos tipos de evaluación desde una perspectiva diferente respecto de las prácticas evaluativas procesuales ya conocidas, centrándose no en el individuo sino en las comunidades, en los grupos.

En este punto podemos relieves a la evaluación como integrante del conjunto de la didáctica y algunas veces actividad fundamental para el avance en el aprendizaje; por ello importa retraernos a la discusión puesta en la mesa por trabajos de la línea de la cognición situada al amparo de la Psicología Educativa. Hablar de los contextos sociales admite comprender pero sobrepasar el paradigma del aprendizaje situado que se introduce también a finales del siglo XX,

proveniente del aporte difundido en el reporte de Brown, Collins, Duguid “Situated Cognition and the Culture of Learning” de 1988,³ confirmado en la obra de Lave⁴ y posteriormente retomado en el ámbito iberoamericano entre otros por Antonio Bautista y Araceli Estebananz desde 1994 o más tarde Baquero, en España, y algunos docentes en México desde 1996,⁵ robustecidos en el trabajo de Frida Díaz-Barriga desde 2003.⁶

En la dirección anterior encontramos igualmente aportes, a la didáctica y lo educativo, como el de Estela Quintar,⁷ de manera que no se justifica hacer una exfoliación del entramado de la evaluación o del campo englobador de la pedagogía que los acoge en tanto la didáctica no-parametral –de acuerdo a nuestra autora– comprende el proceso de enseñanza e implica entre otras dimensiones:

[...]Al sujeto concreto como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones

3 John Sooy Brown, Allen Collins y Paul Duguid, 1988. *Situated Cognition and the Culture of Learning*. s.l.: Institute for Research on Learning. (reporte publicado posteriormente por la American Educational Research Association en la revista *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1 (Jan. - Feb., 1989), pp. 32-42).

4 Jean Lave y Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University.

5 En los simposios internacionales de computación en la educación de 1996 y 1998 ya se presentaron experiencias que recogían la construcción del aprendizaje situado: González Brambila (1996) y Santos Moreno, (1998).

6 Araceli Estebananz García, 1994. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Univ. de Sevilla; Antonio Bautista García-Vera, 1994. *Trastos en el colegio*. Madrid: Fundamentos; Ricardo Baquero, 2002. «Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional.» *Perfiles Educativos XXIV* (97-98): 57-75; Frida Díaz-Barriga, 2003. «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.» *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5 (2): 105-117, y del año 2006: *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.

7 Estela B. Quintar, 2006. *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPN; y del año 2008, *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: Ipe-cal.

situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas. (Quintar E. , 2006, pág. 41)

Pero la praxis en la pedagogía situada se empeña en los micro-contextos, por ello se puede entender como un instrumento limitado que, podría desplazarse o expandirse hacia la elaboración o aplicación educacional plena del aprendizaje en conexión con lo social como se postularía al interior de una educación postprocesual no-parametral y contextual crítica, en la que lo situado, experiencial o contextual estaría referido de modo más amplio a lo societal comunitario, con fin igualmente societalista. De ahí que, incluso el modelo de aprendizaje artesanal que se aplicó en los talleres medievales ceñido a las normativas gremiales, debe comprenderse como desprovisto de la acción crítica pues se somete a los requerimientos externos de la demanda. Entonces éstas u otras pedagogías, para pasar al nivel postprocesual, habrán de acoger la condición de societalismo, presente en buena medida en las didácticas no parametrales y en la pedagogía crítica en general cuando interpelan el ámbito educativo social desde lo societalista.

METODOLOGÍA

De este modo para este trabajo importa hacer un análisis comparatista de las propuestas, un contraste entre lo planteado como fin de las evaluaciones procesuales formativas y lo que debería proponer una evaluación postprocesual con giro hacia lo social.

Se pasó de tener una evaluación extraída básicamente de la tecnología educativa de comienzos del siglo XX, cuando se planteó los tipos de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa, a tener ahora una evaluación de tipo procesual en la que se taxonomizan competencias e incluso se valoran procesos significativos.

Estas evaluaciones, sin embargo, final y primordialmente, clasifican conocimientos enmarcados en las disciplinas que analizan. La evaluación educativa está destinada a establecer el grado de aprendizaje de los diversos miembros de la “empresa” educativa, siguiendo, por ejemplo, las pautas de acreditación oficial de los programas de estudio, como ocurre en la actualidad, y que finalmente apuntan a ajustarse a unos perfiles laborales.

La aplicación de la tecnología educativa instrumentada desde el manejo positivista y empresarial llega, en el caso colombiano, por ejemplo, a estandarizarse con aplicación de métodos estadísticos aplicados al conocimiento o al aprendizaje por parte de los estudiantes. Desde las instituciones estatales como el Ministerio de Educación o el Instituto Colombiano de Formación Superior (ICFES), réplicas de los sistemas educativos internacionales legitimados por instituciones de orden económico y político, se hacen no solo evaluaciones sino mediciones sobre dichos instrumentos de evaluación.

De esta forma podríamos sopesar el tipo de evaluación formativo procesual, convertido finalmente en estadístico y sumativo, presente a modo de común instancia validada por los gobiernos, a pesar de que, pudiera inducirse con la evaluación procesual, medidas evaluativas más contextualizadas o, al menos, situadas.

Si la evaluación se ha venido aplicando al interior de la educación, vista ésta última como empresa, en procura de que juegue papel a la hora de plantear mejoras en ella, solo en su componente dual de enseñanza-aprendizaje. Estaríamos así, en un proceso tautológico que no alcanza una verdadera contextualización; y cuando incluye contextos, en la mayoría de casos estos están imbricados de eventos occidentalizados y del mundo ideologizado posmoderno que sobrevalora su propia realidad desconociendo las periferias.

Las evaluaciones postprocesuales deberán, al contrario de las procesuales fijarse en sus objetivos, competencias y actos significativos, solo en contextos sociales, priorizando las sociedades, de ahí la necesidad de relativizar al máximo los resultados de las evaluaciones; ahora sí, tradicionales. Al hablar de contextos sociales incluiremos el paradigma de aprendizaje situado que se introduce a finales del siglo XX, gracias a los aportes de J. S. Brown y sus seguidores.

RESULTADOS

La evaluación de los aprendizajes, en particular, se dirige a señalar deficiencias de los componentes de dominio cognitivo de los currículos, para procurar desarrollar una eficiencia normatizada y universal. Impulsa, en su lógica científicista, al sistema de enseñanza a ser siempre más eficiente mirando el propósito de llegar a unos individuos de una sociedad que carece de un rango axiológico propuesto desde lo social. Analiza la eficiencia de estos componentes para establecer el grado de ese porcentaje de practicidad que manejan en su propio entorno de la educación y de la educabilidad. Se sale de su entorno cuestionar los fines de la enseñanza o del aprendizaje, es decir de los contenidos profundos de los currículos de las instituciones educativas.

Así la evaluación está dirigida a facilitar efectos de cognición o asimilación de los conocimientos impartidos en las disciplinas, y de retroalimentación, sin importar que éstos apunten a una incorporación para ejercer actividades resaltadas en la clasificación bloomniana, o competencias como se hace actualmente para medir capacidades.

Prototipos de evaluación postprocesual serían las evaluaciones que impacten en lo social, es decir un tipo de evaluación en la cual se debiera dar preminencia a la dimensión social, aproximándose a los factores contextuales

no solamente psicosociales, sino políticos, históricos, económicos, estéticos, etc.

Como condición previa puede entenderse también la evaluación en tanto punto de inflexión entre los valores positivos, conductuales, en la educación moderna y la cada vez más presente axiología posmoderna. Esta educación, cuestionaría el fin progresista utilitarista, resquebrajado, aún más cuando la evaluación denota el abismo entre resultados óptimos y pésimos obtenidos en poblaciones de origen y composición diferente.

Para el momento actual, cuando las instituciones educativas están oscilantes entre la cúspide de la modernidad (empresa ciento por ciento) y su mirada a la sociedad con arraigos en su pasado (pensemos en el caso latinoamericano), se les presenta como opción entrar en un tiempo postprocesual, sin que esto signifique abandonar lo formativo y criterial. Dentro de esta opción puede pensarse a la evaluación postprocesual más allá de lo no-parametral, en su contingencia primordial social, referida a un activismo y un efecto societal.

Lo postprocesual se dirige a lo contextual más allá de lo situacional, es decir pone en perspectiva social los microcontextos, y lo hace a partir de un giro en la comprensión del concepto de lo social, en donde de todas maneras ofrecería un conocimiento hegemónico puesto en valor, un punto de canonización (estatalización) útil para sostener nuevas hegemonías de carácter societalista.

Si se concibe lo postprocesual como un avance en la relativización de lo procesual, en este caso en su impacto sobre la educación (como componente de cultura), a su interior la evaluación postprocesual aportaría a la emancipación, pues si el conocimiento que está en el universo educativo es un legado de la hegemonía, legado hegemónico histórico; entonces, desactivar esa dominación equivale

a cambiar las metas del conocimiento y sólo sería posible si al menos su transmisión se hace una manera crítica y contextualizada, no desde lo individual sino desde lo social. Se podrá promover el conocimiento válido para las comunidades disminuyendo el enajenamiento académico-cultural.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien la evaluación ocupa lugar preponderante en el marco general que instrumenta los sistemas educativos, especialmente el sistema educativo mundial liderado por la Unesco, su fin está dirigido, como se ha dicho, más a un resultado taxonómico de la población en términos concretos de dominios cognitivos, que a un hecho propiciante del bienestar de dicha población, con lo cual aumenta el abismo entre fin social y fin operativo asignado por la episteme de la modernidad a la educación.

Las evaluaciones del orden parametral están subsumidas en la “autorregulación” y la “legitimación”, y cada vez más se instrumentan como elementos incidentes en el ejercicio de la pedagogía, impactando la educación. Al legitimarse las didácticas, puede también controlarse los resultados y la dirección de los dominios de conocimiento que se van a privilegiar, ya que otros ámbitos no importantes para el poder, especialmente de contenido social comunitario y performativo social, quedan en su periferia.

En momentos en los cuales la educación no reconoce sus propias ruinas, por cuanto su misma misión parece abandonar el lugar en donde la idea de cultura que la contiene ostenta un sitio esencial, y pasa a tener otra funcionalidad bajo el espectro eminentemente económico. Entonces, la institución educativa, escuela o universidad, está llamada a plantear una crítica a las posibilidades de generar los tipos de currículo, didáctica o evaluación que señalan su propio horizonte y no le permiten pasar a

otras funciones más axiológicas y sociales, rebasando las propuestas provenientes de la educación ilustrada, centradas en lo cognitivo o en la investigación científica, y por consiguiente habrá de moverse modificando sus propias categorías e instrumentos, entre ellos las formas de medición de procesos y resultados.

Producto de la modernidad, la evaluación como lo ha resaltado, entre otros, House (1997), está destinada a emitir juicios de valor; por ahora, encerrados en la axiología proveniente de la sociedad de la competencia y el capital, cuya pauta igualmente se deriva de la modernidad, valores cognitivos que producen cambios en la persona y que se irradian en los planes educativos de cualquier nivel.

La contextualización social concernirá a la manera de un valor transversal en la misión de la educación. Posibilita dentro de los procesos pedagógicos la necesidad de desarrollar investigación para reformular los procesos didácticos y además los procesos evaluativos ampliando el carácter formativo a un carácter post-procesual contextual social que tenga que ver con la posibilidad de los actores de ese proceso de enseñanza/aprendizaje en un resultado de interacción válido para todos.

Para finalizar, las evaluaciones incluyendo las denominadas formativas, finalmente además de la función taxonómica prevista desde una hermenéutica situada o una condición impulsada por el *establishment* estatal educacional, deben moverse a un tipo de evaluación que no termine como opción punitiva. Por ello existe la necesidad de discutir en el amplio campo educativo el papel de la evaluación en cualquier forma que ella se presente y ver la posibilidad de analizar los campos abiertos en procura de alcanzar el tiempo post.

Señalemos que, abrir espacio a un tipo de evaluaciones postprocesuales, puede conducir igualmente a encontrar logros en lo social.

Así pos-procesualizar y pos-formativizar las evaluaciones deberá conducir al campo una metaevaluación, no en los términos que la concibe Scriven como una fase última de la evaluación sino más bien como un fin abierto y social de lo educativo inscrito en lo societalista.

La evaluación postprocesual no convendrá entenderla como no-formativa, por el contrario, muchos de los elementos de las evaluaciones formativas podrían constituir un tipo de evaluación situada postprocesual, pero el llamado a una formación de este tipo está esbozado en el mismo sentido en que se ha planteado algunas opciones post, posmodernidad o postcolonialidad, por ejemplo. Es decir, como un anuncio de que el macrorelato de lo evaluativo y en este caso de lo evaluativo formativo puede dejarse atrás, pero llevando su experiencia consigo en las nuevas propuestas desde una perspectiva contextualizada en y para lo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV(97-98), 57-75.
- Bautista García-Vera, A. (1994). *Trastos en el colegio*. Madrid: Fundamentos.
- Bloom, B. (1968). *Toward a theory of testing which includes measurement-evaluation-assessment*. Los Ángeles: University of California.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. El Ateneo.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1988). *Situated Cognition and the Culture of Learning*. s.l.: Institute for Research on Learning.
- Cano García, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Delandshere, G. (2001). Implicit Theories, Unexamined Assumptions and the Status Quo of Educational Assessment. *Assessment in Education*, 8(2), 113-133.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Estebanz García, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Univ. de Sevilla.
- González Brambila, S. (1996). Dimensiones del aprendizaje colaborativo. En *SOMECE 96: XII Simposio internacional de computacion en la educación* (págs. 225-233). México: SOMECE.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência á regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Grao.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPN.

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: Ipeca.

Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Unesco-Oficina Internacional de Educación.

Santos Moreno, A. (1998). Desarrollo del ambiente de aprendizaje SICOME: Una experiencia documentada. En *SOMECE 98 XIV Simposio Internacional de Computación en Educación* (págs. 464-473). Mexico: SOMECE.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, & R. M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation, Monograph series on Curriculum Evaluation 1* (págs. 39-83). Chicago: Rand McNally.

Scriven, M. (1973). The methodology of evaluation. En B. Worthen, & J. R. Sanders, *Educational evaluation: theory and practice* (págs. 60-102). Belmont: Wadsworth Pub.

Shepherd, N. (2016). *La mano del arqueólogo: Ensayos 2002-2015*. (A. H. Cristóbal Gnecco, Trad.) Popayán: Universidad del Cauca.