

Evaluación desde una perspectiva sistémica

Principios orientadores y estrategias pedagógicas para revertir la deserción en un contexto universitario

Conferencia de *Ana Elvira Castañeda Cantillo*

*Magíster en Psicología Clínica y de Familia,
Directora de la Maestría en Educación de la Universidad
Santo Tomás, Colombia.*

*Esta conferencia fue pronunciada en el marco de la presentación del 23º número de la revista **Diálogos Pedagógicos**, como cierre de la VII Jornada de difusión científica en educación, el día 5 de junio de 2014.¹*

La conferencia presenta la propuesta sobre la evaluación del aprendizaje a partir de una perspectiva sistémica, en la cual se resalta empoderar al estudiante desde sus recursos personales, en este caso se logran identificar e incorporar a su proceso formativo, a través de la visualización de sus estilos de aprendizaje, lo cual busca que se asuma como un experto en cómo "aprende al aprender".

Quiero primero agradecer a la Esp. Olga Bonetti y las otras autoridades de la universidad por esta invitación tan grata en torno a la *VII Jornada de difusión científica* a propósito de la presentación del número 23 de *Diálogos Pedagógicos*, para compartir las reflexiones sobre las experiencias en el aula universitaria y "en la democratización del conocimiento" en palabras de la señora Decana. Pues, como lo señaló mi estimada Decana, son estos escenarios en los que se socializa y com-

¹ Se ha intentado adaptar el discurso oral, en la medida de lo posible, a los fines de su publicación (nota de la editora).

de hoy. Perspectivas basadas en el empirismo, que buscan prioritariamente resultados, logros de los estudiantes y eso ha generado historias de fracasos, de deserción de estudiantes que a veces desisten de estar con nosotros, porque estamos casi rompiendo con el sentido mismo de la formación universitaria, bajo la siguiente premisa "a aquellos estudiantes que no encajan y no aprueban los cursos o seminarios, los excluimos".

Entonces, la pregunta que surge sería la siguiente: ¿para qué la universidad, si la abandonan aquellos que vienen a aprender con nosotros y pareciera que lo que les ofrecemos no ayuda mucho? Porque nosotros tenemos que estar acompañando a aquellos estudiantes que sí nos necesitan. Los que académicamente son muy exitosos lo pueden hacer sin mayor acompañamiento. Pareciera que la evaluación se ha convertido en un pretexto para seguir excluyendo y para seguir usándola como juego de poder.



Mgter. Ana Elvira Castañeda Cantillo

Me gustó mucho y agradezco el haber podido participar en este primer panel, porque encuentro una seria y juiciosa preocupación del equipo de maestros por investigar sobre la evaluación, el aprendizaje, etc. Pude participar también del segundo panel; muy hermosa su apuesta pedagógica, porque investigan sobre el comportamiento de los niños como metáforas que nos hacen un llamado a los adultos para hacernos cargo de nuestro rol como adultos, además aquello que tiene que ver con niños creo que nos conmueve mucho a los que estamos en este mundo de la educación.

En la presentación que estoy compartiendo con ustedes, coincido en reivindicar que, al parecer, los jóvenes universitarios nos están reclamando que nos hagamos cargo de nuestra responsabilidad de educarlos. No podemos seguir dejando en manos de ellos el papel de resolver los problemas sobre cómo transitan y se ajustan a la universidad. Ese mito que señala que tenemos que cuando el joven ingresa a la universidad ya es adulto, formado etc. Yo me pregunto si querrán ser adultos como nosotros, porque

En primer lugar, explicaré brevemente algunos referentes que dieron origen al paradigma sistémico; en segundo lugar, abordaré el concepto de universidad como sistema conversacional; y en tercer lugar, la comprensión ecológica empleada para contextualizar la problemática que pretendíamos investigar.

1. Sobre el paradigma sistémico

El paradigma sistémico surge a mediados del siglo XX como una apuesta diferente al paradigma empírico analítico que estaba presente en el momento, gracias a los aportes de Ludwing Von Bertalanffy (1976) en su libro *Teoría general de los sistemas*, sobre el concepto de sistema. Bertalanffy consideraba que "el enfoque mecanicista entonces imperante, parecía desdénar, si no es que negar activamente, lo que es, ni más ni menos, esencial en los fenómenos de la vida" (p. 52).

De manera particular, el paradigma sistémico también recibió aportes importantes de Heinz Von Foerster (1991), con la apuesta de los sistemas observantes como forma de entender la realidad; también la contribución de Paul Watzlawick (1989), sobre la comunicación humana. De igual manera, está presente el concepto de construcción de la realidad desde el constructivismo con Francisco Varela y Humberto Maturana (Maturana & Varela, 1994) hasta hoy. Por último, es de resaltar la comprensión ecológica de las redes con Urie Bronfenbrenner (1987) y Carlos Sluzki (1996), en la última década del siglo XX con su libro denominado *La red social: frontera de la práctica sistémica*.

Este paradigma se articula como una nueva propuesta para abordar las situaciones humanas. En su planteamiento central, ubica al individuo en relación con los contextos de los que hace parte para explicar la construcción de sus formas de entender, actuar y transformar su realidad. El individuo hace parte simultáneamente de varios sistemas, algunos más cercanos y otros más distantes, sistemas entre sistemas, haciendo parte de una red relacional compleja que permite al investigador comprender contextualmente las dificultades y construir colaborativamente las alternativas que den cuenta de las necesidades y expectativas de los participantes del proceso.

No podemos confundir el concepto de sistema con la sumatoria de personas o de acciones, o secuencialidad de procesos; recordemos que nos interesan más las interacciones que se dan entre los miembros del sistema, bajo la premisa de coafectación; es decir, lo que hace un sujeto afecta al otro y viceversa. Yo soy, al encontrarme con el otro; pues es en este encuentro que nuestras individualidades se conjugan construyendo una nueva versión de sí y de nosotros. Dichas interacciones le dan sentido e identidad a lo que se establece como útil y necesario para dar pertinencia al sentido de estar allí, es decir, en el aula, la familia, la facultad y la universidad.

«Pareciera que la evaluación se ha convertido en un pretexto para seguir excluyendo y para seguir usándola como juego de poder.»

Desde esta perspectiva, lo que pasa entre el estudiante, los profesores y la familia se vuelve un circuito que en su interjuego de relaciones conforma una primera red sistémica en relación con el éxito de los psicólogos en formación.

García (2006) se refiere al "funcionamiento de un sistema como el conjunto de actividades de éste, como totalidad organizada. El término función queda así reservado para designar la acción que ejerce un subsistema sobre el funcionamiento del sistema total" (p. 127). Por lo que las funciones de los profesores y estudiantes requieren estar coordinadas, ya que además de fortalecerse al interior de cada subsistema, cumplen la función de apoyar la calidad del desempeño del sistema universitario como un todo institucional.

Definiremos la universidad como el sistema de relaciones conformado por estudiantes, profesores, padres de familia, personal administrativo y de servicios generales, etc.; quienes al interactuar a través de sus conversaciones en la cotidianidad permiten el desarrollo tanto individual como colectivo de los miembros del sistema.

Los sistemas poseen principios para preservarse. En este sentido, retomamos los principios propuestos por Bertalanffy (1976), tales como:

- a. Totalidad: el todo es el más que la suma de las partes.
- b. Causalidad circular: las causas y los efectos.
- c. Equifinalidad: el mismo final se puede llegar desde diferentes causas.

bros de una institución sobre su participación en ella tienen también consecuencias sobre la realización de la institución. (p. 212)

Como señala Maturana (2006) en su texto *El sentido de lo humano*, al referirse a la relación entre educación y universidad, "la red de conversaciones que constituye a una institución, especifica las labores de sus miembros y es tarea de éstos participar en ésta y darle sentido a sus acciones para preservarla" (p. 212).

Es más, plantea que dados los múltiples roles que desempeñamos, somos seres "multiconversacionales al ser multidimensionales", lo cual genera un entrecruzamiento en las conversaciones que mantenemos y las versiones que en estas circulan, para el caso que estamos analizando sobre educar, universidad, profesor y estudiante universitario, entre otros aspectos. Fue necesario conversar sobre las conversaciones que circulaban frente a la situación de deserción universitaria, reflexionar sobre las acciones que se habían implementado, conversar sobre la forma en que se participaba al planear acciones de mejora, ubicar puntos de quiebre en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la asignación de responsabilidades de los maestros en aquellas asignaturas en las que se presenta un alto número de estudiantes reprobados, etc.

1.3. Sobre los sistemas observantes propio de la segunda cibernética

Tradicionalmente hemos aprendido que es importante buscar las causas de lo que sucede como una primera instancia para encontrar "la persona culpable o responsable de los hechos". Pensar de esta manera hace que las personas quedemos por fuera de la situación, asumiendo posiciones de jueces para verificar si el aparente culpable de las cosas no lo vuelve a hacer. A esta forma de explicar la vida se la ha denominado la causalidad lineal y no aporta mucho para el proceso de enseñanza aprendizaje. Seguir responsabilizando al estudiante, al docente o a la familia sobre los problemas que se presentan al respecto de los resultados obtenidos en la evaluación al reprobar el semestre muestra una visión centrada en un elemento del sistema de manera descontextualizada y poco acertada.

Este orden lógico de preguntas-reflexiones transforma la comprensión para animar las conversaciones que ayudan a explicar la situación y, por ende, las formas de participación de los docentes, estudiantes, directivos, familias, frente a la problemática de la deserción.

Al analizar el proceso reflexivo se puede develar un bucle, mostrando la realimentación que surge; de tal manera que encontramos otras pistas y acciones concretas para mejorar el proceso y, por supuesto, los resultados. Como lo indican Rosell y Mas (2003),



*Autoridades de la Facultad de Educación de la UCC
junto a autoridades y alumnos de la Universidad
Santo Tomás, Colombia*

el modo de abordar los objetos y fenómenos no puede ser aislado, sino que tienen que verse como parte de un todo. No es la suma de elementos, sino un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral. (p. 14)

Por ello las versiones sobre lo que estaba sucediendo necesitaban configurarse como un sistema, en el que no bastaba hablar de lo que el profesor, estudiante, familia, facultad hacía, sino cómo la participación de cada uno configuraba un sistema comprensivo sobre el problema de la deserción, que ya empezó a pasar a un segundo lugar y empezamos a conversar sobre la relación entre coaprender frente

al proceso evaluativo.

1.4. Sobre la comprensión ecológica de la relación estudiante, docente y familia

Como se ha dicho, nuestras comprensiones sobre la realidad se construyen en tanto somos multiconversadores dado que pertenecemos a redes más amplias, que nos atraviesan y a las que también atravesamos. Por ello, se hizo necesario asumir una visión ecológica para comprender de dónde surgían las puntuaciones que las familias, maestros y estudiantes teníamos sobre los roles desempeñados en el proceso de formar a psicólogos y sobre todo del mundo del joven universitario, las cuales explicamos a continuación.

bre la necesidad de volverse verificadores, jueces, salvadores, padres de estos estudiantes, y con ello se derivaban unos roles muy interesantes como evaluadores. Con respecto a la evaluación circulaba una idea sobre la necesidad de exigirles al máximo *buenos resultados*, bajo la premisa de lograrlos *ubicar*.

Los padres de familia o acudientes de otra parte se movían entre la confusión de cómo criar a un hijo adolescente, bajo el mito de que al ingresar a la universidad o por haber escogido esta profesión sus hijos estaban muy emprobleados; otros no sabían cómo aproximarse a la universidad, pues casi este contexto "estaba vetado para los padres". En general, nos llamó la atención cómo se privilegiaban miradas poco esperanzadoras sobre los hijos y su opción formativa, los temores sobre cómo apoyarlos, etc.

Bronfenbrenner (1987) nos habla del exosistema, cuando explica que son aquellos entornos que configuran un conjunto, que están por fuera del contexto inmediato y tal vez distantes al estudiante, pero que por un proceso de interconectividad, terminan afectándolo, en sus formas de ver el mundo, relacionarse con él, interactuar con sus iguales y demás miembros de su comunidad. Aquí contemplaríamos sistemas tan cercanos y a la vez tan aislados como el entorno laboral de los padres, el gobierno local, nacional, y todas aquellas organizaciones humanas que tienen que ver con el manejo del poder, la autoridad y los valores humanos en general y que no están en contextos inmediatos donde el joven participa.

Para comprender mejor a qué hace referencia el exosistema, es necesario tener presente que somos parte de una cultura que está inmersa en una localidad, región, país, un continente y un universo. Bajo esta mirada se incluyen dentro del exosistema las instituciones con las que el estudiante no se relacionaba directamente pero estaban afectando su vida de manera indirecta.

A manera de ejemplo, mencionamos algunas organizaciones nacionales e internacionales especializadas en la formulación y ejecución de las políticas públicas relacionadas con la formación del estudiante (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología [ASCOFAPASI], Consejo Nacional de Acreditación [CNA] del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Organización de las Naciones Unidas para la Edu-

2. Postura teórica sobre aprendizaje, formación, aprovechamiento académico y evaluación

2.1. Comprensiones sobre aprendizaje

Gregory Batenson (1972) en su texto *Pasos hacia una ecología de la mente*, a finales del siglo XX, presentó una comprensión de aprendizaje desde el pensamiento sistémico, en la que señala que en el proceso se dan tres formas, la primera denominada aprendizaje tipo I se refiere al proceso de recopilación de información; casi nos quedamos con un aprendizaje memorístico, fragmentado, el cual es importante pero no suficiente para poder emplear lo que conocemos de manera transformadora de nuestra realidad.

«La labor del maestro se dirige a emponderar al estudiante para que se vuelva un experto en reconocer cuál es la forma en la que aprende.»

El segundo, denominado tipo II, implica un proceso de articulación de conocimientos en una red semántica, encajando los aprendizajes previos y las experiencias que permitieron configurarlos con los nuevos conceptos que vamos construyendo. Momento importante del cual los maestros tenemos que organizar los escenarios pedagógicos para que se de este tipo de conexiones. No podemos esperar a que el estudiante realice dicho proceso solo; de hecho, suponer que así sucede impide verificar o proveer las estrategias para que ello suceda y el estudiante dé cuenta de la complejización en la red de conocimientos. Aquí se trata entonces de poder emplear acertadamente los aprendizajes para resolver situaciones de manera contextual y pertinente. Sin embargo, es necesario transitar a la reflexión del proceso.

Finalmente propone el aprendizaje tipo III, que implica un orden relacionado con el cambio en las formas de ver el mundo a través de lo aprendido, y en el que nos convertimos en sujetos que reconocemos cómo realizamos el proceso de aprender, reflexionar sobre la acción de aprender. Ello introduce un ejercicio no solo de dar cuenta de lo aprendido y cómo se emplea, sino también sobre la forma en que se ha logrado aprender. Lo que también se conoce como aprender a aprender o metacognición.

Es lo que Javier Burón (1996) denomina aprendizaje autoreflexivo o conocimiento sobre el conocimiento, que, en otras palabras, implica el conocimiento que tenemos de las

la forma en que se daba el aprendizaje. Hicimos el mismo ejercicio reflexivo con los maestros develando cómo se estaba enseñando y de qué manera ello daba cuenta de las particularidades y dificultades que presentaban no en los resultados del estudiante, sí en la forma en que estaban aprendiendo.

Encontramos la necesidad de organizar con los maestros talleres de lectoescritura, sobre la base de los textos que estaban manejando en los seminarios de clase, para fortalecer sus competencias, bajo la idea de incluirlos en estas, es decir, no como otras actividades adicionales o de "recuperación" sino que como docentes era necesario asumir pedagógicamente rutas para abordar el problema dentro de los escenarios áulicos. Con ello, buscábamos un aprendizaje tipo III en la comprensión sobre el ser docente, es decir, promover procesos reflexivos sobre su saber, hacer, que generaron cambios en lo que definía su rol, considerando que parte del rol implicaba un ejercicio permanente sobre cómo enseña lo que enseña en relación con su proceso evaluativo.

Con respecto a los estudiantes, encontramos importante poder empoderarlos y que pudieran transformarse en expertos sobre cómo aprendían, dado que el proceso meta cognitivo develaba que no eran claras las rutas y estrategias que podían emplear para su aprendizaje, por lo que surgió la idea de abordar sus estilos de aprendizaje.

2.2. Importancia de las expectativas sobre la evaluación

La interacción construida entre la familia, el profesor y el estudiante en torno al proceso de su empoderamiento frente a su aprendizaje permite la emergencia de una evaluación sistémica. Por ello, es importante develar las expectativas que cada uno de ellos tiene en relación con el sentido y función que cumple el aprender, la evaluación, la formación.

Citando a Castañeda (2013), existen dos tipos de expectativas; las primeras hacen referencia a lo que la persona espera de sí, por ejemplo la expectativa que tiene el maestro sobre su propia labor, el papel de acompañamiento de los padres en relación a su hijo de acuerdo con sus ocupaciones y, por último, aquello que el estudiante cree haber aprendido o qué tan "bueno se considera al momento de aprender y ser evaluado". El segundo grupo de expectativas da cuenta de aquello que esperan los miembros del sistema sobre los otros.

Castañeda (2013) "concertar acciones para definir claramente la participación y niveles de responsabilidad del sistema familia y universidad, en torno a la formación y evaluación de los estudiantes" (p. 29).

Con estas reflexiones quiero precisar el concepto de la mirada apreciativa, que es necesario instalar dentro de la evaluación del aprendizaje bajo una perspectiva sistémica. Al respecto, señalaré que es necesario "colocarnos las gafas" para encontrar en los estudiantes sus capacidades, competencias, recursos, y, con base en ellos, construir nuestros vínculos; recordemos que en nuestras vidas, encontrar a personas que han creído en nosotros, nos ha hecho crecer y ser mejores personas.

2.3. Sobre el coaprendizaje del docente y del estudiante en el proceso de evaluación

Al utilizar el término de coaprendizaje estamos haciendo referencia a dos aspectos que lo definen. El primero especifica que la evaluación implica un proceso de aprendizaje en doble dirección entre estudiante y docente a través del principio de la retroactividad. Maturana (2006) define este principio de la siguiente manera:

es un principio que introdujo Wiener y posteriormente teorizaron pensadores con Bateson. Frente al principio lineal causa-efecto nos situamos en otro nivel: no solo la causa actúa sobre el efecto sino que el efecto retro actúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema (p. 40).



"La evaluación se vuelve una oportunidad para seguir co-aprendiendo", señaló Castañeda Cantillo

Por consiguiente, lo que sucede con el estudiante en términos de si le va bien en la evaluación, los aciertos y errores que comete, las preguntas que hace, su actitud, entre otros se convierte en información útil que impacta el desempeño del docente; por ende, surge nueva información que llega e impacta también al estudiante. Por ejemplo, se toman decisiones de mejoramiento sobre la base de los resultados evaluativos, para implementar acciones a corto y mediano plazo.

diantes pasan gran parte de su tiempo, se convierte en otro sistema clave para la formación integral y no solo académica.

Como señalé anteriormente, frente a la evaluación del aprendizaje se han construido dinámicas desgastantes para las instituciones en general, versiones centradas en el temor, la competitividad, inequidad, el manejo del poder, la exclusión, etc., lo que ha deteriorado generacionalmente las relaciones entre profesores, estudiantes y familias.

Al respecto, Segura (2007) considera que "la evaluación como un proceso de diálogo constante entre todas las instancias evaluativas para que sea una herramienta de mejora de todos los participantes del sistema educativo" (p. 5). En este sentido, los docentes universitarios estamos asumiendo el reto de construir historias diferentes desde la perspectiva de actores involucrados en la evaluación, para que esta se convierta en un pretexto para conversar, reflexionar sobre los caminos que abre y construirnos como mejores seres humanos.

Del mismo modo, el desempeño de una persona está en relación con los desempeños de las otras, por ello lo realizado por un profesor en su labor evaluativa tiene efectos importantes sobre el aprendizaje de los estudiantes. Como lo ratifica Pascual (2010), "los apoyos que el adulto brinda al estudiante en relación con cualquier tipo de contenido, conceptual, normativo, procedimental, moral, etc., son centrales para el análisis de cualquier práctica educativa, sea o no intencional" (p. 88).

En cierta medida, por las condiciones de cercanía y proximidad en la cotidianidad del aula, se puede considerar al docente y al estudiante como una díada central del sistema que está llamada a repensar y trabajar por la calidad de la evaluación irradiando desde sus comprensiones y acciones evaluativas innovadoras a otros compañeros docentes, estudiantes, padres de familia, sin desarticularlos de los otros subsistemas de la escuela.

El papel activo del estudiante hace referencia a su capacidad de aportar con sus ideas, expectativas y no solamente a ejecutar tareas mecánicamente. Las experiencias escolares del estudiante se convierten en el mejor polo a tierra para que los docentes puedan reconocerlo como sujeto gestor de su conocimiento y no como objeto con miras a ser transformado o a veces reeducado.

tir que sus particularidades al aprender son un problema de temperamento, falta de compromiso o problemas de actitud. Por eso, es importante que invitemos al estudiante a observarse en sus procesos de aprendizaje; de tal manera que logre "saber sobre su aprender" y se vuelva un experto en reconocer sus estilos de aprendizaje.

En este sentido, una manera de empoderar al estudiante consiste en posibilitar en él su autoconocimiento, de tal manera que encuentre nombres más cómodos para caracterizarse en su aprendizaje, que deje de autocalificarse como "anormal" y se reconozca en sus particularidades, que lo hacen único.

2.5. Hacia la comprensión sistémica de los estilos de aprendizaje

Las perspectivas sistémicas orientan sus apuestas pedagógicas para que los docentes, los padres de familia y los estudiantes encuentren otros órdenes explicativos que viabilicen soluciones y así no seguir escuchando juicios de valor que desde el déficit son afianzadores de circuitos rígidos y perpetuadores del problema en la deserción y construcción de historias de fracaso académico.

«Los maestros universitarios necesitamos estar más cerca de las cosmovisiones del mundo que tienen los estudiantes, para así entender sus lenguajes.»

Los docentes estamos convocados a diseñar rutas y guiones para que en los escenarios evaluativos se evidencien pistas que permitan aproximaciones a la formas de conocer, des-aprender, aprehender y reaprender el mundo del estudiante, de manera que sean los ejes dinamizadores y realimentadores de

nuestras prácticas pedagógicas en aras de sintonizarnos con los diversos estilos para aprender de los estudiantes. Reconocer los estilos con que aprendemos no es suficiente para utilizarlos en la búsqueda del éxito académico y del aprovechamiento escolar, no basta con que docentes y estudiantes evidenciamos la amalgama que hemos organizado a lo largo de nuestras experiencias educativas dentro y fuera de las instituciones educativas para saber cómo maniobrar con estos. Podríamos afirmar que una competencia básica del docente de hoy es reconocer la diversidad para aprender y diseñar las acciones evaluativas que fortalezcan en su estudiante el reconocimiento y el uso intencional e idóneo de sus estilos de aprendizaje.

medida en que el estudiante tiene sus estilos identificados, emergerá una tendencia a utilizar aquellos que le reportan experiencias de éxito académico. El cuarto principio devela la presencia de un eje direccionador que articula, en una macro red, los estilos de aprendizaje presentes en el individuo.

A continuación se explicará cada uno de los principios enunciados.

a. Principio uno: Los estilos de aprendizaje cumplen una función potenciadora en la experiencia de quien aprende.

No siempre utilizamos el mismo estilo para aprender en las diferentes áreas del conocimiento, aún más, podemos afirmar que también se puede utilizar un mismo estilo para abordar varias áreas pero de manera diferente dependiendo de las operaciones mentales para apropiarse significativamente de la noción, concepto o categoría que está en juego. Por ejemplo, al aprender matemáticas el estudiante privilegia un tipo de estilo, pero para las biológicas puede necesitar otro.

Análogamente, para aprender las partes de la célula el estudiante utilizará un estilo visual a través del cual la representará gráficamente. Pero para entender el concepto de apoptosis o muerte celular, que implica un mayor nivel de dificultad, puede utilizar un estilo kinestésico en el que recrea, a través de imágenes mentales, movimientos del cuerpo y sensaciones físicas, lo que significa el concepto.

Así pues, se podría pensar que si el estudiante desarrolla la capacidad para reconocer los estilos que le son más útiles, dependiendo de las áreas del conocimiento, optimiza su procesos ya que se convierte en una fuente de información relevante para establecer el por qué usar un estilo de aprendizaje con respecto a otro.

b. Principio dos: Los estilos de aprendizaje se complementan ante nuevas situaciones a las que se enfrenta el estudiante, combinándose las polaridades del continuo.

Se comprenden los estilos de aprendizaje como sistemas en los que el estudiante articula diferentes formas para apropiarse y utilizar los conocimientos; podemos suponer que además cuentan con rasgos específicos en un orden de relación de complementariedad que se va actualizando.

Adicionalmente, en la medida en que el estudiante se en-

intencional un estilo de aprendizaje y va reflexionando sobre el proceso realizado, emerge una tendencia para privilegiar unos estilos sobre otros, dentro de cada continuo. Aún más, se encuentra también que poco a poco van estableciendo matices de un mismo estilo lo cual hace que se les dé un sello personal y por supuesto un fortalecimiento en la apropiación de conocimiento.

Por ejemplo en la dimensión relacionada con la organización de la información, en la que encontramos el continuo del estilo activo y del reflexivo, el estudiante emplea con mayor frecuencia el estilo reflexivo en unos momentos de su proceso personal de aprendizaje, se marcan con mayor fuerza su necesidad de tener muy claras las ideas y conceptos para arriesgarse a participar en un debate o hacer una exposición.

Sin embargo, a medida que va dominando mejor el tema, puede arriesgarse a participar un poco más con pequeños aportes o ejemplos sin perder su necesidad de aclarar cada vez más y profundizar lo que está aprendiendo, siendo este un atributo característico del estilo reflexivo.

d. Principio cuatro: La presencia de un eje direccionador que articula en una macro red los estilos de aprendizaje presentes en el individuo.

«Si el docente logra identificar sus propios estilos y simultáneamente los de sus estudiantes, puede organizar aún mejor la construcción de sus procesos evaluativos.»

En los estilos de aprendizaje se reconoce la presencia de un eje direccionador que cumple las funciones de columna vertebral del sistema, la cual se construye desde y para una dimensión socioafectiva de quien aprende. Por lo tanto, un momento inicial de monitoreo con el estudiante consiste en explorar cuáles son sus preferencias y gustos al estudiar solo y en grupo; para que a continuación se coteje con los niveles de competencia demostrados por el estudiante en su aprovechamiento académico.

Lo interesante del ejercicio es ir analizando junto con el estudiante cómo los estilos que usa le reportan ganancias en el manejo de los tiempos, calidad de aprendizajes construidos, economía de esfuerzos y maximización de sus capacidades personales. Encontramos que al explorar las prácticas pedagógicas de los docentes, se da una tendencia a encontrar que los estilos de aprendizaje que ha privilegiado el maestro a

capacidades, competencias, etc. con que cuenta el estudiante, lo que permitirá tomar decisiones sobre las acciones de mejora que se requieren de acuerdo con sus recursos como ser humano.

La podemos llevar al aula a través del desarrollo de cuatro momentos que se articulan entre sí como un todo sistémico. De manera específica, la evaluación apreciativa se basa en los siguientes momentos:

- El primero se denomina buscar los recursos del estudiante en su acción, buscar para valorar.
- El segundo da cuenta de empoderar al estudiante, encontrar a través de evidencias de desempeño o evidencias de lo que sí es capaz el estudiante.
- El tercero lleva al maestro a encontrar los criterios de desempeño que permitieron demostrar las capacidades del estudiante.
- El cuarto se relaciona con la contextualización de las condiciones pedagógicas requeridas para que se pongan en el escenario del aula dichas capacidades, contextualizar para decidir y retroalimentar para tomar decisiones sobre lo que se requiere mejorar.

En la figura 1, se presentan los 4 momentos que conforman el sistema de la evaluación apreciativa:

1. Comprender la evaluación como un nodo articulador entre el proceso conversacional enseñanza aprendizaje.
2. Organización en red de los equipos de docentes por semestres, para conversar sobre sus experiencias evaluativas y formativas desde los sistemas observantes.
3. Mirada ecológica para comprender contextualmente al estudiante y entender que el mal desempeño académico se convierte en una metáfora que nos comunica sobre el desconocimiento e invisibilización que estamos haciendo de él como sujeto histórico, contextual.
4. Involucrar a la familia en la transición del ciclo vital que atraviesa.
5. Mirada apreciativa.
6. Empoderamiento del sujeto. Desde procesos autoreflexivos sobre sus estilos de aprendizaje.

de dónde surgen nuestras creencias o significados o representaciones -utilice la categoría que mejor le venga y que mejor maneje-, pero necesitamos hacer una exploración de cómo se han construido esas versiones sobre sus miedos, esas inquietudes y, en este caso, sobre la evaluación; eso nos permite, entonces, normalizar esas ideas que tenemos y empezar a transformarlas.

En tercer lugar, una evaluación, sistemáticamente hablando, del aprendizaje implica mirar apreciativamente al estudiante, a nosotros y a sus familias. Los discursos de déficit yo invito a que los dejemos entre paréntesis; sé que es muy complicado lo que vemos pero nosotros no podemos bajar la guardia frente a lo bueno que tienen los otros.

En cuarto lugar, una evaluación sistémica del aprendizaje implica empoderar al estudiante: si usted maneja inteligencias múltiples, si usted maneja estilos de aprendizajes, no importa en lo que usted sea experto, úselo para ponerlo al servicio de su estudiante y que eso le sirva para definirse, para encontrar y usar eso para poder tener un muy buen resultado académico.

En quinto lugar, una evaluación del aprendizaje, desde una perspectiva sistémica, implica promover un aprendizaje tipo tres desde los planteamientos de Gregory Bateson (1972); no necesitamos solamente aprendizaje tipo dos (que es la articulación de lo que sabemos y cómo lo usamos, etc.), hoy necesitamos que nuestros estudiantes muevan sus paradigmas frente al mundo, transformen sus paradigmas. No porque estén mal nuestros jóvenes -de hecho están los roles tan invertidos que a veces se están volviendo nuestros padres y nuestras madres-, sino para que ellos aprendan a repensar el exceso de información que les llega, a posicionarse éticamente ante las demandas que se les hace, a optar solidaria y responsablemente ante los retos y a que puedan seguir considerándose coprendices y coautores de la vida.

Muchas gracias.

Segura, C. M. (2007, enero-abril). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1), 1-22. Recuperado el 01 de noviembre de 2013, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.

Shon, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Sluzki, C. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Von Foerster, Heinz. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.

Watzlawick, P. (1989). *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder.