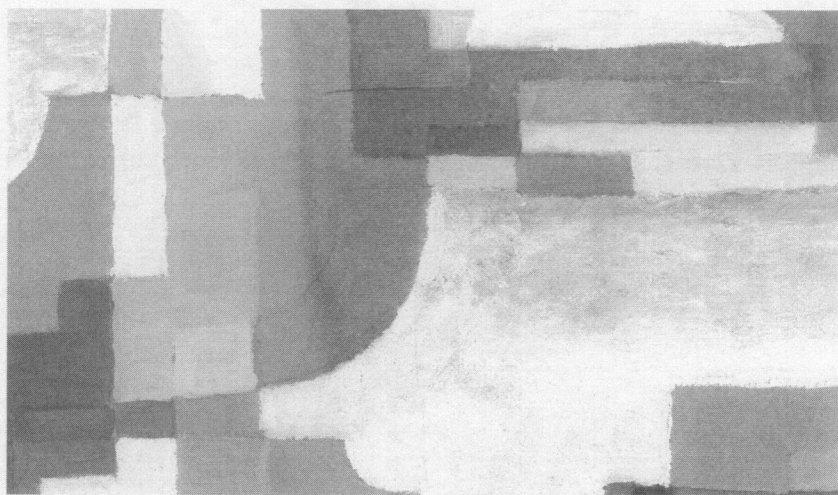


**INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP**



**LA EVALUACIÓN, ENTRE LA TRADICIÓN  
AUTORITARIA Y LA CULTURA DEMOCRÁTICA**



## EVALUACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA EN LOS ADOLESCENTES\*

*Guillermo Torres Zambrano  
Leonor Isaza Merchán  
Beatriz Charria Angulo*

Explorar el mundo de los valores para la convivencia en la escuela es una tarea que, cada vez más, atrae la atención de los interesados en la pedagogía. Ante el constante desconcierto sobre la "pérdida de valores" la escuela ha tratado, en el mejor de los casos, de plantear propuestas y en el escenario más común, simplemente realizar acciones que muchas veces no tienen un propósito claro.

El abordaje de este tema se ha realizado desde diversos ángulos o enfoques. Incluso, algunos de tipo generalista que en ocasiones no aportan elementos concretos para comprender y viabilizar un trabajo a fondo.

La investigación "Evaluación educativa y formación de valores para la convivencia en los adolescentes" se ubica en el contexto de la problemática de los valores para la convivencia, pero buscando focalizar su forma de tratamiento. Se parte de un supuesto básico: los valores no se generan en un vacío social sino que son el resultado de la interacción de los grupos y los actores ubicados en contextos sociales específicos, siendo uno de ellos la escuela. Las interacciones que ocurren en el interior de la institución educativa, por ejemplo las relaciones docente-estudiante, comportan valores para la convivencia provenientes del medio social y del ambiente escolar. La comunicación entre esos actores expresa un sentido, reconocido o latente, de valores para la convivencia que fundamentan su acción.

Y uno de los ámbitos escolares que permite expresar con mucha visibilidad los valores para la convivencia, es la evaluación educativa. Ésta, por más rutinaria o instrumental que se la considere, se revela como un elemento crítico para poner de presente los intereses y conceptos que sobre convivencia están en

\* Esta investigación participó en la convocatoria focalizada de 1999. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.



juego en la acción educativa. Al focalizar la mirada en la evaluación, es posible delimitar y profundizar un campo concreto de la expresión de tales valores.

La investigación, por lo tanto, no sólo describe la manera como ocurre y se expresa la acción evaluativa en los actos de valoración, sino que también indaga sobre sus sentidos no explícitos pero que guardan relación con la formación de valores para la convivencia. A partir del establecimiento de estas relaciones se plantea una reflexión pedagógica en torno a las posibilidades y oportunidades que brinda la evaluación, en cuanto vehículo para la formación de valores en este campo.

### **Proceso metodológico**

Dadas las características del objeto de estudio, el abordaje metodológico se realizó desde una óptica cualitativa, abierta (flexible) y participativa.

Una aproximación cualitativa permitió orientar el trabajo hacia la comprensión del objeto bajo estudio. En este caso interesaba, en primer lugar, conocer y entender los valores para la convivencia que los docentes desean formar y los que se están formando en los jóvenes. Y al abordar los actos de valoración se requería contar con elementos de trabajo que facilitaran la ubicación de tales actos desde un punto de vista distinto al tradicionalmente conocido como evaluación, para mirarlos como hechos de expresión pedagógica en los cuales las relaciones interpersonales juegan un papel de primera línea.

Por otra parte, se requería contar con una metodología de carácter abierto que, sin perder rigurosidad, se adecuara a la comprensión del objeto. Durante el desarrollo de las actividades fue necesario realizar acciones no previstas en un principio, pero necesarias para la mejor comprensión del objeto de estudio, de tal manera que el análisis no se enmarcara en una camisa de fuerza metodológica sino que, por el contrario, facilitara su comprensión.

El trabajo se realizó en tres colegios: dos oficiales mixtos (uno cuyo PEI enfatiza en formación de valores y otro cuyo PEI enfatiza en desarrollo del pensamiento científico) y un colegio privado, masculino, cuyo PEI se centra en formación de valores.

En cada institución se conformó un grupo voluntario de cinco profesores que participaron en los encuentros llevados a cabo. Con el grupo de cada colegio se realizaron cinco encuentros. Previo a cada uno de ellos, se entregaba una guía para preparar el trabajo. Los maestros elaboraban un texto escrito, el cual era leído por los investigadores antes del encuentro, de modo que en el transcurso de éste se complementaba y profundizaba la información suministrada

por cada profesor. De esta manera se fue acopiando y haciendo un primer análisis de la información.

En cada encuentro con los docentes se tomaba nota de los estudiantes involucrados en los actos de valoración relatados, con el objeto de entrevistarlos para conocer su punto de vista sobre la situación presentada. Cuando el acto de valoración se llevaba a cabo con estudiantes particulares (uno, o un grupo pequeño), éstos eran citados en forma individual o grupal según correspondiera. Si el acto de valoración se había realizado con un grupo grande (todo un curso, por ejemplo) se seleccionaban al azar tres o cuatro estudiantes. En cada caso, al iniciar la entrevista, se explicaba a los estudiantes el motivo de la misma, asegurándoles la confidencialidad de la información. Posteriormente se les relataba la versión expresada por su maestro sobre los sucesos y se les preguntaba su percepción al respecto. Luego se indagaba sobre sus opiniones acerca del mensaje del maestro, sobre los valores para la convivencia percibidos por ellos, y sobre los posibles efectos del acto de valoración en sus relaciones con las demás personas. En general, los estudiantes se mostraron bastante colaboradores y abiertos para expresar sus opiniones.

Se trabajó con un total de 34 actos de valoración que fueron analizados a la luz de categorías derivadas de los conceptos trabajados en el marco teórico, en relación con los conceptos de comunicación e interacción, convivencia y evaluación.



## MARCO TEÓRICO

---

### El ideal de convivencia

La primera evocación del significado del término convivencia apunta a los componentes del vocablo: vivir con, es decir no sólo vivir, sino vivir con otras personas u otros seres vivientes. Sin embargo, al consultar algunas fuentes, se encuentran las siguientes conceptualizaciones del término:

Convivencia es la cualidad que tiene el conjunto de relaciones cotidianas que se dan entre los miembros de una sociedad cuando se armonizan los intereses individuales con los colectivos y por lo tanto, los conflictos se desenvuelven de manera constructiva<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. "Carta de civildad: Proyecto de acuerdo 051 de 1997, para reemplazar el Código de Policía de Bogotá".

El segundo concepto caracteriza la convivencia en el sentido de una vida en sociedad orientada hacia el bienestar individual y colectivo:

La persona es miembro de una sociedad (...) El requisito más importante para que las personas puedan vivir en sociedad es que sepan convivir. Desde que nace, todo ciudadano debe ser educado en la familia, en la escuela, en la vida pública, para convivir. Lo específico de una educación para la vida ciudadana o política es la educación para la convivencia. El sistema educativo no puede limitarse a preparar individuos dotados de conocimientos y capacitados tecnológicamente para conseguir empleo y desempeñar un oficio o profesión que le permita vivir; tiene además –y fundamentalmente– que capacitarlo para convivir. (...) Las viejas actitudes que llevan al desorden y a la violencia se deben cambiar por actitudes acordes con los ideales o valores que hacen posible la convivencia: el reconocimiento de la dignidad humana, la autonomía, la justicia, el diálogo, la solidaridad, la tolerancia. Estos valores que hoy se esfuerzan en fomentar las democracias mejor consolidadas, constituyen los cimientos de la convivencia. Sin ellos no es posible garantizar la vida a las personas ni la tranquilidad necesaria para lograr el bienestar individual y colectivo (González y Marquínes. 1999).

El tercer concepto es el de la Especialización en Pedagogía en Valores para la Convivencia Social de la Fundación Universitaria Monserrate, que mira la convivencia como la “caracterización de las relaciones cotidianas” siempre que:

- Los miembros de una determinada sociedad hayan armonizado sus intereses y expectativas personales y encontrado la manera de administrar los conflictos.
- Hayan logrado consensos alrededor de los valores que deben identificar ese tejido social.
- Procuren que las diferentes manifestaciones motiven y propendan por la autosuperación, la integración y el compromiso de equipo...

Este concepto incorpora a la noción de convivencia el adjetivo “social”: “social es la actitud del ciudadano o de quien se ha encontrado con su savia legítimamente humana que le impide ser salvaje, individualista y destructor; en una palabra, antihumano”. Y añade: “la convivencia social no es fin en sí misma, sino mediación que se constituye en fuerza transformadora para la construcción del país como albergue común de todos los habitantes”.

En los tres conceptos se pueden observar varios elementos comunes:

- Suponen un concepto de persona como ser social.
- Aluden a la interacción entre personas en la cotidianidad.
- Suponen unas características que permiten la armonización de los intereses personales para la vivencia colectiva de los seres humanos.
- Suponen unos valores que orientan el comportamiento de los seres individuales para lograr los intereses colectivos.

Se podría pensar que la noción de convivencia tal como la presentan los conceptos mencionados, no alude a una mirada neutra de las interacciones entre los seres humanos en la vida cotidiana, sino que implica una orientación positiva de esas interacciones. Se podría pensar que los comportamientos que no supongan el reconocimiento del otro, el respeto, la justicia, el diálogo, no caben dentro del concepto de convivencia. La convivencia es positiva. El desconocimiento y el rechazo del otro, la injusticia, la inequidad, la intolerancia no se podrían caracterizar como convivencia social, en tanto desconocen al otro como sujeto legítimo.

### **La convivencia en las interacciones humanas**

Desde otra perspectiva se puede afirmar que la convivencia se da en la vida cotidiana, en donde las relaciones entre las personas se presentan cuando interactúan cara a cara. Según Berger y Luckman (1978, p. 46) al referirse a la realidad de la vida cotidiana, “la experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación ‘cara a cara’, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos (...) ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación ‘cara a cara’. Solamente en este caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente ‘próxima’. En la situación ‘cara a cara’ el otro es completamente real. Esta realidad es parte de la realidad total de la vida cotidiana y, en cuanto tal, masiva e imperiosa”.

Es en las relaciones cara a cara de la vida cotidiana donde vivo al otro y me experimento en referencia a ese otro, donde percibo la convivencia a través de permanentes situaciones de contacto e interacciones con los demás en un “aquí y ahora” experimentado de manera vívida y real, a sabiendas de que ese otro comparte conmigo un mundo de significados comunes. La convivencia se advierte como un fluir de interacciones entre personas en donde hay armonía o conflicto, aceptación o rechazo, interés o indiferencia, y en donde la circularidad de esas interacciones nos van estructurando como seres sociales con características específicas.

## **Características de la interacción humana**

En primer lugar, es importante poner de presente que se asume el enfoque pragmático de la comunicación, en el cual se entiende que en las interacciones siempre se comunica algo porque, siguiendo a Watzlawick y sus colaboradores (Watzlawick. 1989, p. 50), toda conducta es comunicación y es imposible *no* comunicarse: “si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, *no* puede dejar de comunicar”. Pero la comunicación, más que un modo de transmisión de mensajes es un modo de pensar, de actuar y de relacionarnos con los otros. Al usarse comunicación y conducta como sinónimos, la comunicación incluye no sólo las palabras, sino también los gestos, los comportamientos y los componentes inherentes al contexto interpersonal. En consecuencia, no interesa únicamente lo que el interlocutor A comunica a B y el efecto que el mensaje tiene sobre éste, sino el efecto que tiene en A la reacción de B. Aún más, interesa la relación que se establece entre ambos en la comunicación. Así, la interacción se entiende como un intercambio de mensajes entre comunicantes. En este contexto se pueden resaltar varios aspectos que caracterizan las interacciones humanas de la vida cotidiana y que son expresiones de la convivencia:

### **Lo referencial y lo conativo de la comunicación**

Watzlawick (1989, p. 55) presenta dos aspectos de la comunicación: el referencial y el conativo. El primero alude al contenido o a los datos de la comunicación mientras el segundo hace referencia a la relación entre los comunicantes y a la forma como debe entenderse la comunicación. Por ejemplo, un maestro dice a un estudiante, “como siempre, usted tan cumplido”. Según el contexto de la relación con ese estudiante puede decirlo en tono de aprobación o en tono irónico. Los dos mensajes, por el elemento conativo, son radicalmente diferentes según la relación establecida entre el docente y el estudiante. Es decir, que así el mensaje hablado (lo referencial) sea el mismo, la relación entre profesor y estudiante va a incidir en el tono escogido por el primero para enviar su mensaje y también va a influir en la reacción del estudiante.

Ahora bien, estas relaciones tienen unas reglas que las configuran de una manera particular, caracterizando las interacciones entre las personas en la vida cotidiana. Estas reglas de interacción y de comunicación pueden ser o no conscientes para los interlocutores en niveles diferentes: pueden ser totalmente conscientes, y en consecuencia, el sujeto es capaz de dar cuenta



de ellas a través de un interrogatorio; pueden no ser conscientes, pero se hacen visibles cuando una persona externa a la relación las señala; o definitivamente, están tan lejos de la consciencia que aunque le sean señaladas a la persona, ésta no puede reconocerlas.

### ***Puntuación de la comunicación***

Es indudable que en una secuencia prolongada de intercambio, los organismos participantes –especialmente si se trata de personas– de hecho puntúan la secuencia de modo que uno de ellos o el otro tiene iniciativa, predominio, dependencia, etc. Es decir, establecen entre ellos patrones de intercambio (acerca de los cuales pueden o no estar de acuerdo), y dichos patrones constituyen, de hecho, reglas de contingencia con respecto al intercambio de refuerzos.

La puntuación organiza los comportamientos y es esencial para la interacción entre las personas. La falta de acuerdo sobre estas puntuaciones y la falta de consciencia de ellas origina muchos conflictos en las relaciones interpersonales.

### ***Comunicación digital y analógica***

Otras dos características que ayudan a entender la forma como se relacionan y se comunican las personas en la vida cotidiana aluden a la comunicación digital y a la comunicación analógica. La primera se asocia con las palabras y tiene relación con los símbolos convencionales acordados para representar los objetos y las realidades de la vida. Esta comunicación digital tiene una sintáctica y una semántica que conforman los sistemas de lengua y se observan en las expresiones verbales y escritas de la comunicación.

La comunicación analógica tiene relación con lo no verbal. Según Watzlawick "...tiene sus raíces en períodos mucho más arcaicos de la evolución y, por lo tanto, encierra una validez mucho más general que el modo digital de la comunicación verbal, relativamente reciente y mucho más abstracto" (Op. cit. 1989, p. 63). La comunicación analógica se expresa a través de gestos, tonos, ritmo de las palabras, secuencias, etc.

La comunicación analógica expresa más elementos que la comunicación digital. Y por supuesto, incide de manera importante en el estilo de relación establecida entre las personas interactuantes. Con frecuencia no somos conscientes de estos elementos, lo cual los convierte en otra fuente de conflicto en la convivencia, dado que la comunicación analógica por ser menos elaborada que la digital, puede llevarnos a equívocos.

### **Relaciones simétricas y complementarias**

Adicionalmente, cabe destacar dos conceptos expresados por Watzlawick, los cuales aluden a la igualdad o la diferencia en las relaciones: la interacción simétrica y la interacción complementaria. La primera se caracteriza por “la igualdad o diferencia mínima” mientras la segunda está basada en “un máximo de diferencia” (Op. cit. 1989, p. 69). En la primera hay mayor similitud de las personas en la relación, mientras que en la segunda hay un predominio de una sobre otra. Es decir, una persona ocupa una posición superior y la otra una inferior. Estas relaciones no son impuestas por una de las personas “sino que cada uno de ellos se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, al tiempo que ofrece motivos para ella: sus definiciones de la relación encajan” (Op. cit. 1989, p. 70).

Las relaciones complementarias pueden estar determinadas dentro de un contexto cultural. De todos modos, no se puede plantear una dicotomía en la cual la simetría se asocie con relaciones buenas, y la complementariedad con relaciones malas. Ambas se presentan en las interacciones humanas y dependen de las puntuaciones y configuraciones establecidas por los comunicantes.

### **El efecto confirmador de la comunicación**

Es importante resaltar el concepto de confirmación, esencial para la convivencia. Watzlawick (Op. cit. 1989, p. 85) afirma que la comunicación tiene un efecto autoconfirmador que se convierte en uno de los más frecuentes propósitos de las interacciones humanas. Cita textualmente a Buber, quien afirma: “En la sociedad humana, en todos sus niveles, las personas se confirman unas a otras de modo práctico, en mayor o menor medida, en sus cualidades y capacidades personales, y una sociedad puede considerarse humana en la medida en que sus miembros se confirman entre sí. La base de la vida del hombre con el hombre es doble, y es una sola: el deseo de todo hombre de ser confirmado por los hombres como lo que es, e incluso como lo que puede llegar a ser y la capacidad innata del hombre para confirmar a sus semejantes de esta manera”.

Pero existen el rechazo y la desconfirmación como alternativas de respuesta en las interacciones. El rechazo equivale al mensaje “estás equivocado”, aunque implícitamente supone una confirmación limitada de lo que se rechaza y no niega la realidad de la imagen que la persona tiene de sí misma. En cambio, la desconfirmación es un mensaje de “no existes” que puede llevar a la pérdida de la *mismidad* (de la identidad).

## La realidad de la convivencia en el ámbito escolar

La escuela es, quizá, una de las instituciones en las que con mayor frecuencia se oye decir que existe una “crisis de valores”. Por un lado estaría la posición de la escuela tradicional que busca el adoctrinamiento o la inculcación de los valores para la convivencia. Allí, la educación moral es “promovida a través de discursos moralizantes o sermones que los maestros dan a sus estudiantes (...) ante cualquier falta cometida; consideran que basta emitir un juicio moral y los demás actúan de manera consecuente con él” (Cárdenas, 1995, p. 107). En oposición con los mensajes verbales, la estructura de la escuela maneja un currículo oculto o lenguaje analógico que frecuentemente contradice los mensajes digitales.

Además, este enfoque se desarrolla dentro de una estructura escolar vertical y autoritaria en la cual el orden y la disciplina se convierten en los objetivos del docente, quien cumple un papel de vigilancia y control dentro de relaciones complementarias muy marcadas. Esta estructura vive una serie de valores que no fomentan la autonomía, la justicia, la solidaridad, el diálogo ni la tolerancia. Por el contrario, el currículo oculto, e incluso el currículo visible, apuntan a la educación de personas obedientes, heterónomas, individualistas, poco dialogantes.

En una posición intermedia se encuentra la escuela que, por un lado, considera importante hacer un cambio en la educación y por ello desarrolla talleres sobre valores, habla de los mismos y da importancia a la convivencia a través de los discursos verbales, pero por el otro, mantiene una estructura relativamente convencional en la que prevalecen muchas de las características descritas para la escuela tradicional. Ésta es la escuela que, con buena intención, cambia la forma e incluso los mensajes verbales, pero no puede hacer transformaciones fundamentales que hagan coherentes los mensajes digitales y el currículo oculto<sup>2</sup>.

Por último, se encuentra la escuela que se transforma en su estructura para conformarse como una institución justa, dialogante, solidaria, tolerante, que busca la autonomía de todos sus actores. Es una escuela que responde a la posición de Kohlberg quien, citado por Cañón (1983, pp 3-49), insiste en que la única forma de educación moral es la enseñanza de la justicia y ello requiere de una escuela justa. En el mismo sentido se manifiesta Oser (1995, N° 8) al hablar de la “Comunidad Justa” como un enfoque en el cual “se proporciona

<sup>2</sup> Sobre el tema de las formas como los docentes creen que hacen la evaluación y la forma como la llevan a cabo, véase: ISAZA, TORRES y CHÁVEZ. 2000.



un contexto en el que el acto es construido por todos los participantes: los alumnos y los maestros deciden acerca de las formas concretas de resolver conflictos, evaluando las consecuencias de las tomas de decisiones”.

Esta triple mirada de la realidad escolar hace posible identificar y reconocer que a la comunidad educativa le corresponde crear condiciones para implementar una pedagogía que posibilite el desarrollo de valores para la convivencia, a través de la vivencia de una sana convivencia.

### **La evaluación como acción educativa transversal**

La evaluación se constituye en uno de los elementos de desarrollo pedagógico con más presencia en el devenir educativo. Sobrepasa el ámbito puramente académico (es decir, el referido a los contenidos y saberes disciplinares) (Isaza et al., op. cit., p. 133), en el cual es más visible, para afectar los espacios de la administración y el comportamiento. En las acciones educativas formales casi todo es evaluable y cada vez más, todo es evaluado. Y a medida que nuevas corrientes y nuevos conceptos hacen presencia en la discusión escolar, la evaluación se convierte en un elemento necesario.

No se debe olvidar que la evaluación, en las expresiones que con más frecuencia están presentes en la escuela, se constituyen en un producto típico de la modernidad ligado al desarrollo del liberalismo económico. Éste, en todos los espacios que afecta, requiere de una fuerte presencia de acciones de *control* que garanticen eficiencia, efectividad u otro tipo de condiciones propias de la producción de bienes y servicios. Y la vida educativa, especialmente la institucionalizada, obedece a estas mismas necesidades: se requiere certificar, acreditar, establecer límites, obtener índices de gestión y otras acciones similares. Y la evaluación, en sus diversas expresiones, cumple con estas funciones. En la actualidad no se podría entender un desarrollo institucional, y específicamente educativo, sin la presencia de la evaluación.

En este sentido se puede decir que la evaluación es un elemento *transversal* a toda realidad educativa. Está presente en múltiples ámbitos de esa realidad, y cada ámbito puede ser afectado de una manera distinta.

### **La evaluación, por naturaleza, es una expresión axiológica**

Etimológicamente, la palabra evaluación se puede descomponer en “e-valorar”: otorgar valor desde. Y el “desde” es, necesariamente, un valor, cualquiera que él sea. Esto significa que la evaluación, en general, y la educativa, en particular, se fundamenta en valores.

### **Valores explícitos**

A diferencia de otras, la tarea educativa manifiesta una preocupación constante por presentar de una manera abierta los valores que toma como orientación. De hecho, y motivados en causas de muy diversa índole, a las instituciones o los proyectos les interesa fijar unos referentes para darse a conocer, para hacer presencia. Tales referentes, expresados como valores, identifican y muchas veces dan sentido a determinadas experiencias. Socialmente, esos valores hacen presencia.

### **Valores no explícitos**

Relacionados con los valores explícitos o muchas veces muy diferentes de ellos, se puede encontrar otra serie de valores que, en la vida real de las experiencias educativas, guían a los actores e incluso pueden tener más incidencia que los explícitos. Son los valores ocultos, aportados al devenir educativo desde el entorno social, la historia institucional o la experiencia particular de los actores. Por su naturaleza, se trata de valores diversos y no 'oficialmente' reconocidos. Es más: se puede aceptar la existencia de valores que, teniendo una influencia muy importante, se desconocen en cuanto no forman parte del mundo consciente de los actores (al respecto véase: ISAZA et al., op. cit.). Un ejemplo se refiere a la tradición existente en muchas instituciones educativas que siempre reconocen en el docente un poder académico superior al del estudiante. Tal reconocimiento no se legitima en un documento escrito, ni siquiera se discute, pero existe e influye en el desarrollo de las interacciones.

Un análisis integral de las acciones evaluativas debe mirar estos dos tipos de valores en conjunto. Y de alguna manera, se puede decir que ese es "el conjunto" de valores.

### **Características de los actos de valoración**

La evaluación educativa se concreta en "actos de valoración", entendidos como las situaciones en las cuales *se pronuncian juicios de valor* acerca de determinadas acciones educativas. Por ejemplo, un comportamiento, la expresión de un conocimiento, una opinión, un proceso, el currículo, la institución, el docente. Para este proyecto se tomarán los actos de valoración que se presentan en el contexto de la relación educador-estudiante.

No son solamente los exámenes o previas, ni los informes o la asignación de una calificación. Son actos que se dan permanentemente durante la vida



escolar. En muchas ocasiones son explícitos y formales, y en otras tácitos y no reconocidos. Para este proyecto se tuvieron en cuenta tanto los actos de valoración formales como los informales.

### **Actos de valoración formales**

Se refieren a aquellas valoraciones que, de manera explícita, se espera sean realizadas por los actores dentro de un determinado ámbito educativo. Por ejemplo, exámenes, previas, lecciones orales, revisiones de tareas, juicios sobre obtención o no de determinados logros, redacción de informes, pasadas al tablero, anotaciones en el observador del alumno, reuniones de evaluación de comportamientos. También se incluyen valoraciones relacionadas con aspectos tales como la disciplina en clase, el comportamiento en una fila o durante una izada de bandera, opiniones sobre el estado del uniforme, la manera de dirigirse a los profesores, las regulaciones sobre las relaciones entre compañeros, determinados modos de pensar de los estudiantes. Esto quiere decir que no se incluyen únicamente aspectos en el orden de la valoración de los conocimientos, sino también en el campo de los comportamientos de la vida personal y colectiva.

### **Actos de valoración informales**

Son muchos los actos de valoración (expresión de juicios de valor) presentes en las relaciones entre actores educativos que no se ven como acciones de evaluación, y cuyo acontecer muchas veces no es esperado causando que, con frecuencia, pasen desapercibidos en la vida escolar: la mirada de reconversión ante un empujón de un alumno hacia otro en el patio de recreo, las expresiones irónicas en el salón de clase, la aprobación o desaprobación ante determinadas prácticas de los alumnos (por ejemplo, cuando los hombres usan aretes).

Haciendo una analogía se puede decir que, en términos de valoración, en la escuela ocurre algo similar a lo que acontece en la vida en sociedad: un juez formalmente puede aplaudir o sancionar a otros ciudadanos en relación con lo que está establecido en las leyes, las normas, los códigos. Ésta sería una evaluación de carácter *formal*. Se espera que las autoridades competentes valoren a los ciudadanos en relación con esas normas. Pero hay muchos desarrollos de la vida en sociedad que son objeto de valoración sin que ésta se encuentre reglamentada, o por lo menos, no se constituye en un referente común para todos los ciudadanos. Muchas veces tal valoración tiene una incidencia muy fuerte en la existencia de las personas. Por ejemplo, los juicios

que se hacen sobre determinadas concepciones acerca de la sexualidad, la manera de vestirse, ciertas formas de pensar en política. Ésta sería una evaluación de carácter *informal*. Ocurre y se manifiesta de múltiples maneras. Es claro que este carácter de formal o informal (tanto en la sociedad como en la escuela) lo otorga la pertenencia a un grupo social o educativo determinado. Lo que en un caso puede ser lícito, y por lo tanto alabado, en otro no lo es.

### **Identificación de los actos de valoración**

Para visualizar las posibilidades de este enfoque resulta útil acudir a un análisis de los elementos que pueden caracterizar el concepto de "acto de valoración". En el contexto escolar se puede entender por acto de valoración una situación en la cual:

- Se pronuncia un juicio. Éste se entiende como una apreciación sobre el valor o mérito de algo. Los juicios se pueden manifestar como apreciaciones que ocupan un "lugar" entre polaridades como las siguientes: lo positivo y lo negativo, la aprobación y la desaprobación, el gusto y el disgusto, lo correcto o lo incorrecto o una mezcla de varios de los anteriores u otros similares. Esto implica que, para pronunciarse, el juicio siempre supone algún tipo de valor como referente.

Los actos de valoración implican "dar valor" y se expresan a través de la formulación de juicios de valor. Esa acción de "dar valor" no se refiere sólo a resaltar aspectos positivos. Simplemente se trata de "formular juicios de valor" que se pueden expresar con un sentido positivo o negativo. Los juicios, en sí mismos, son un hecho, una realidad independiente de su sentido positivo o negativo, agradable o desagradable, etc.

Los juicios pueden ser explícitos o no, claramente reconocidos y reconocibles, o no. Esto quiere decir que el pronunciamiento del juicio no siempre se puede identificar de una manera evidente, visible. Por ejemplo, el uso del lenguaje gestual o corporal (analógico) puede manifestar un determinado juicio, pero no siempre se le reconoce como tal.

- El juicio se pronuncia sobre un objeto que es relevante en un ámbito educativo determinado, por ejemplo, una institución. Esos objetos se pueden ubicar, en términos generales, en dos categorías:

- *Cognitiva*: se relacionan con la valoración de los procesos y los resultados sobre aprendizajes de determinados saberes. Ejemplo: ha aprendido o no una operación matemática, desarrolla apropiadamente o no un determinado proceso de aprendizaje en geografía.

• *Comportamental*: se refieren a conductas o modos de pensamiento que debe manifestar el estudiante como expresión de su pertenencia a una comunidad (escuela) determinada y a la formación en valores o lo que en términos más amplios se pudiera denominar como “formación para la vida”. Ejemplo: seguir ciertas normas de disciplina, dirigirse de una determinada manera a los profesores, vestirse de acuerdo con unos patrones establecidos en el reglamento, llegar a tiempo, profesar cierto tipo de creencias, ser responsable, honesto, etc.

Es claro que establecer el límite entre estas dos categorías puede resultar un tanto artificial. Aunque cada categoría llega a presentarse de una manera “pura” o “aislada” (un ámbito “puramente” cognitivo, por ejemplo), lo más probable es que ocurran integradamente. Por ejemplo, el profesor a medida que enseña matemáticas también puede estar enseñando responsabilidad y puede querer valorar, de manera consciente o no, los dos aspectos.

- El sentido del juicio se entiende dentro de un determinado contexto de significación educativa. El juicio expresa, de alguna manera, las concepciones o los modos de pensar y actuar de las personas involucradas en un determinado contexto institucional pedagógico. Hay referentes, por ejemplo de carácter institucional o de proyecto pedagógico, que permiten entender el sentido del juicio. La valoración que se hace de un estudiante en un contexto pedagógico de educación pública laica puede tener un sentido distinto a un juicio similar en el ámbito de una institución religiosa. De tal manera, el acto de valoración comporta un elemento de relatividad: el acto con toda la expresión de valores que implica, se entiende, en último término, a la luz de ese contexto de significación educativa.

- Como corolario del punto anterior se debe decir que el juicio afecta, de alguna manera, el desarrollo educativo dentro del cual adquiere significado. En otras palabras, el juicio colabora en la construcción o desestructuración de una propuesta educativa, ya sea a nivel de la concepción de la propuesta como tal, a nivel de la organización de la comunidad educativa o en el ámbito de acción de alguno de sus miembros.

- El juicio se constituye en un acto público en el sentido de que, por lo menos inicialmente, es conocido y expresado por dos actores (el educador y el estudiante) y eventualmente puede ser explícito para otros autores. Por ejemplo, un juicio que puede hacer un profesor a un estudiante en un recreo y que posteriormente se comenta en el aula de clase a otros estudiantes, como manera de ejemplificar lo adecuado o no de un determinado comportamiento. Esto implica que no se considera como acto de valoración algún juicio que el



educador realiza internamente (lo cual sucede a cada momento) pero que no comunica esa valoración a la persona a la cual está dirigida. Y en el caso de esta investigación se tomaron los actos de valoración que realizan los educadores hacia los estudiantes. Lo anterior significa que el juicio expresado implica, de manera más o menos explícita, un *encuentro comunicativo* entre personas.

En este contexto de interacción las personas se comunican y pronuncian juicios a partir de sus intereses, de sus afectos, de sus ideologías y de sus miradas o concepciones del mundo y de la educación. Los posibles actos de valoración acontecidos en un encuentro son una manifestación de lo que somos, de lo que pensamos, de lo que sentimos, de la manera como nos entendemos.

- Desde el punto de vista de una fisonomía de los actos de valoración, éstos se pueden manifestar de múltiples maneras. Además de lo ya mencionado en cuanto que pueden ser más o menos explícitos, ocurren en espacios formales (como el aula) o en espacios un poco menos formales (como el patio de recreo) o incluso fuera de los límites físicos de la institución se pueden referir a juicios que una persona hace sobre otra o sobre un grupo (el educador ante un estudiante o ante un grupo de estudiantes). O a los juicios que un grupo hace sobre otro grupo (un comité de disciplina sobre un grupo de estudiantes). Los juicios pueden cubrir un ámbito macro (por ejemplo lo relacionado con el desempeño en una materia a lo largo de todo un año) o un ámbito micro (un juicio puntual sobre un comportamiento ocasional). Los juicios se pueden expresar de manera abierta o velada.



## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

### Origen de los actos de valoración

Se encontró que la gran mayoría de los actos de valoración se originan en situaciones de carácter negativo, especialmente en asuntos relacionados con la disciplina (lo que tiene que ver con las normas formalmente establecidas y reconocidas) y con el comportamiento (lo que atañe a la convivencia normal en la escuela y que no se refleja, por ejemplo, en el manual de convivencia o en otras normas). En sólo tres casos se registró un origen positivo y los tres están relacionados con lo académico (aprendizaje de contenidos).

Lo anterior muestra, en primer lugar, que la ocurrencia de la evaluación está fuertemente relacionada con situaciones de tipo negativo: se evalúa como reacción a algo que está mal, que a juicio de los docentes, y por diferentes razones, no se encuentra dentro de lo correcto o lo esperado. En tal sentido, la evaluación busca volver las cosas (los comportamientos y los desarrollos académicos) a su cauce.

En segundo lugar, es claro que la evaluación sigue dando más atención a las situaciones relacionadas con comportamiento social: convivencia y disciplina. Lo académico, aunque generalmente considerado como más importante, no crea tanta necesidad de evaluación. Además, posiblemente el docente está más preparado para “manejar” lo que sucede en este campo y no en el comportamiento social. El hecho de que la evaluación ocurra más en esta área puede estar mostrando el potencial de la evaluación para contribuir en la formación de valores para la convivencia.

### **Formas y estilos de expresar los actos de valoración**

Teniendo en cuenta las tres formas de expresar los actos de valoración: escrita, gestual y verbal, ésta última aparece el mayor número de veces (cerca de tres veces más que la gestual) en tanto que la escrita prácticamente no tiene ocurrencia. Esto significa que, para valorar a los estudiantes, los docentes usan de preferencia la palabra, posiblemente como el medio más “rápido y efectivo” para controlar o responder a las situaciones que dan origen a los actos de valoración y en las cuales, como ya se dijo, predominan los aspectos de carácter negativo. Esta situación corrobora, una vez más, la importancia que tiene la cultura oral en el ambiente escolar. Se podría pensar que el lenguaje no verbal no es tenido en cuenta conscientemente por los docentes durante los actos de valoración, pero no se puede desconocer su existencia, pues como se anotó en el horizonte teórico, la comunicación analógica está siempre presente durante las interacciones, así no se tenga consciencia de ella.

En cuanto a los estilos de expresión empleados en los actos de valoración, dialogante, señalamiento o impositivo, predominan, en proporciones casi iguales, los dos primeros mientras que el tercero tiene una ocurrencia muy baja. Esto significa que a través de los juicios los docentes se manifiestan de una manera poco “dura” o “agresiva” hacia los estudiantes, lo cual implica que la evaluación, a pesar de su papel de control sobre situaciones negativas, no ocurre, necesariamente, como una expresión de poder o muestra de coerción<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> En el mismo estudio de Isaza et al., se encontró una tendencia diferente: los docentes utilizaban más el estilo impositivo al expresar los actos de valoración. Es posible que esta diferencia se deba, como se

## Los propósitos del acto de valoración

Al realizar los actos de valoración, los maestros buscan cuatro propósitos fundamentales:

- *Señalar lo correcto o lo incorrecto* es, quizá, la intención más sencilla de todas. Consiste en indicar al estudiante lo errado o lo correcto de su actuación. Por ejemplo, escribir una "I" o una "E" para mostrar la insuficiencia o excelencia de una tarea escolar.
- *Buscar una acción reflexiva*, hacer pensar o reflexionar al estudiante sobre su comportamiento y las implicaciones que éste tiene para sí mismo o para otros.
- *Reorientar la acción*, modificar la actuación del estudiante bien sea en el momento mismo o en un futuro mediano o de largo plazo.
- *Estimular actuaciones positivas*. En unas pocas ocasiones los docentes buscaron reforzar comportamientos adecuados o apoyar a un estudiante para elevar su autoestima.

De los cuatro propósitos mencionados, los más frecuentes fueron buscar una acción reflexiva y reorientar la acción. En segundo lugar se encontró la intención de señalar lo correcto y lo incorrecto, y por último, con muy poca presencia, la de estimular actuaciones positivas. Sin embargo, es importante resaltar cómo en la mitad de las ocasiones, al realizar un acto de valoración se busca cumplir con más de un propósito: se quiere señalar lo correcto y lo incorrecto, pero también se desea lograr una acción reflexiva.

Los estudiantes perciben intenciones diferentes a las deseadas por sus maestros. La gran mayoría de los jóvenes creyó que sus docentes tenían propósitos, en primer lugar, de reorientar su acción y, en segundo lugar, de señalarles lo correcto o incorrecto de su actuación. Muy pocos piensan en la existencia de intenciones orientadas a generar una acción reflexiva, y algunos mencionan el propósito de ayudarlos.

Por otra parte, en la mayoría de los casos los estudiantes advierten una sola intención en el mensaje de sus profesores. Sólo en una tercera parte de los casos perciben dos o más intenciones. Además, se observa que interpretan parcialmente la intención del profesor. Es factible pensar que esta diferencia

---

planteó en esa investigación, a la edad y experiencia de los docentes, pues aquellos más jóvenes y con menos experiencia tienden a usar la evaluación como una medida de control, y por lo tanto, una forma expedita para lograr este cometido es la imposición. En esta investigación se contó con la participación de docentes con experiencia más o menos amplia, lo cual puede estar llevando a que lo impositivo no aparezca de la misma manera.

entre los mensajes emitidos y captados puede constituirse en una barrera para una adecuada formación en torno a valores para la convivencia: profesores y estudiantes se pueden mover en planos distintos, e incluso opuestos, lo cual dificultaría la formación en este campo.

### **La perspectiva temporal del cambio deseado por el docente**

Los propósitos de los actos de valoración se miraron también desde una perspectiva temporal.

Los resultados del análisis muestran que los docentes buscan cambios, sobre todo en el mediano plazo; en muy pocos casos se deseaba, exclusivamente, un cambio inmediato o en el largo plazo.

Por su parte, los estudiantes perciben de manera similar la perspectiva temporal del cambio deseado por sus educadores, aunque en muchas ocasiones advierten una sola perspectiva temporal cuando el docente ha expresado dos. Además, unos pocos adolescentes sí perciben que sus maestros hacen las intervenciones con el fin de generar en ellos una vida mejor en el futuro más lejano (largo plazo).

Cuando un mensaje relacionado con formación de valores para la convivencia está presente en el acto de valoración, la visión temporal deseada por docentes y percibida por estudiantes, se puede constituir en un obstáculo para una sólida formación: por supuesto que es importante el deseo de construcción en lo que está comprendido dentro del tiempo escolar pero, desde una óptica más amplia, la convivencia tiene una importancia muy grande en otros ámbitos como la familia y la comunidad.

### **El ámbito vital en el cual se espera el cambio**

Las intenciones de cambio, deseadas por los docentes al realizar actos de valoración, buscan afectar diversos ámbitos de la vida de los estudiantes. Es en el ámbito escolar el espacio donde se espera obtener la mayoría de los cambios en los estudiantes y tiene dos énfasis distintos: lo académico y lo social. Lo académico tiene relación con el mejor desempeño y cumplimiento de las tareas escolares. Y lo social hace referencia a las relaciones interpersonales dentro de la escuela, tanto entre los adolescentes como entre éstos y los docentes. También interesa a los docentes el ámbito personal, que alude a cambios esperados en relación con el crecimiento personal del estudiante. Algunos docentes expresan con claridad la importancia de generar cambios con el objeto de que los estudiantes se adapten mejor a la vida laboral futura.

En unas pocas ocasiones los docentes desean transformaciones que sirvan a los estudiantes a lo largo de la vida.

Sobre este aspecto, la información derivada de los estudiantes muestra una tendencia similar a la expresada por los docentes. La vida escolar en el aspecto social, seguida de lo académico, es el ámbito más percibido por los estudiantes. En segundo lugar están las intenciones de cambio en el ámbito de lo personal y en tercero perciben propósitos de cambio para la vida en general. La familia aparece como un ámbito en el cual los estudiantes, a diferencia de los maestros, creen que sus docentes desean transformaciones.

### Los valores para la convivencia transmitidos por docentes y percibidos por estudiantes en los actos de valoración

El valor para la convivencia más resaltado, tanto por docentes como por estudiantes, es la responsabilidad, seguido del respeto. La honestidad también tiene un número alto de menciones, pero no en igual proporción a los dos anteriores. Los otros valores son nombrados pocas veces. Todos los valores mencionados pueden ser categorizados de la siguiente manera:

CAMPO DE REFERENCIA DEL VALOR	VALOR RELATIVO	FORMA COMO LO MENCIONAN LOS DOCENTES	FORMA COMO LO MENCIONAN LOS ESTUDIANTES
VALORES CON MAYOR ÉNFASIS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES	Comunicación entre las personas. Reconocimiento del otro. Trabajo con otras personas. Relaciones de ayuda.	Diálogo: escucha, comunicación, cordialidad, tacto. Respeto, tolerancia. Cooperación. Solidaridad.	Escucha. Respeto. Colaboración. Apoyo.
VALORES CON MAYOR ÉNFASIS EN EL DESARROLLO PERSONAL	Formación en cuanto a asumir las consecuencias del comportamiento.	Responsabilidad, autonomía, cumplimiento, compromiso, exigencia, opción de libertad.	Responsabilidad, autonomía, cumplimiento.

	<p>Transparencia en el comportamiento.</p> <p>Desarrollo personal.</p>	<p>Honestidad, honradez.</p> <p>Autoestima, desarrollo de capacidades.</p>	<p>Honestidad, sinceridad, confianza.</p> <p>Autoestima.</p>
OTROS VALORES		<p>Autocontrol, autoevaluación, tranquilidad, orden, reflexión, pertenencia a la institución, buenos modales, vivir en comunidad, organización.</p>	

### **Valores con mayor énfasis en las relaciones interpersonales**

#### **Comunicación entre las personas**

El diálogo, la escucha y la cordialidad se incluyen como valores que facilitan la comunicación interpersonal cara a cara, y por consiguiente afectan la convivencia haciéndola más armónica. La escucha fue señalada también, y con gran frecuencia, dentro del valor del respeto, considerándola como una expresión de ese valor y no como un valor en sí mismo.

#### **Reconocimiento del otro**

Fue el segundo valor más mencionado por docentes y por estudiantes. Con él se buscan relaciones interpersonales en las cuales las personas no incomoden, ni hagan daño a otros. De manera semejante, y resaltado más por los estudiantes, se considera respetuoso el valorar a las personas tal como son, aceptando las diferencias entre los seres humanos. Algunas otras acepciones del significado de este valor son acatar las normas, ser tratado como los otros lo tratan a uno (en sentido positivo), y valorarse a sí mismo. En unas pocas ocasiones los estudiantes mencionaron el respeto a los adultos, dada su experiencia en la vida y la autoridad que tenían sobre ellos. De todas formas, las conceptualizaciones del respeto revelan una posición más orientada hacia la facilitación de la convivencia que al acatamiento sumiso de normas o de los mensajes de la autoridad.

### **Relaciones de ayuda**

La solidaridad sólo fue mencionada por los docentes y es entendida de manera muy semejante a la colaboración. Se diferencian porque en la colaboración se busca, únicamente, el beneficio del grupo. Con el valor de la solidaridad se puede buscar el bien de la otra persona y no el propio. Los docentes son claros en resaltar que la solidaridad es un apoyo orientado al crecimiento de la persona a quien se ayuda. En ese sentido el prestar una tarea o juntarse para hacer desorden no son entendidos como expresiones de solidaridad

### **Valores con mayor énfasis en el desarrollo personal**

#### **Formación en cuanto a asumir las consecuencias del comportamiento**

Esta formación, expresada básicamente por el valor de la responsabilidad, es entendida desde tres puntos de vista, no siempre desligados el uno del otro. En primer lugar, se piensa en la responsabilidad como el cumplimiento de tareas asignadas en la escuela o en la familia. El no realizarlas conlleva la pérdida de posibilidades en la vida, en las relaciones interpersonales y acarrea sanciones. Es, quizá, el significado con menor sentido social de este valor y en los estudiantes está muy ligado al cumplimiento de obligaciones impuestas. En segundo lugar, la responsabilidad se entiende como el enfrentar o asumir compromisos o situaciones a través de las actuaciones personales o cómo responder por los propios actos. Ser responsable, en este caso, beneficia a otros. En tercer lugar, la responsabilidad significa evitar comportamientos o actuaciones que puedan perjudicar a otras personas o a sí mismo.

Algunos docentes y estudiantes no hablan directamente de la responsabilidad sino del cumplimiento, el compromiso o la exigencia. Sin embargo, al mirar el sentido que les atribuyen, se puede pensar en el valor de la responsabilidad.

La autonomía es otro valor asociado con la responsabilidad, pero mencionado por docentes y estudiantes de manera independiente. Lo entienden como la capacidad de hacer las cosas por sí mismo, sin dejarse influir por los demás se podría comprender como responsabilidad en el sentido de actuar libremente, tomando decisiones propias.

Por otra parte, se puede afirmar que la tendencia, sobre todo en los docentes, se orienta a atribuir una dimensión de tipo social al valor de la responsabilidad, por cuanto la falta de responsabilidad tiene efectos en otras personas y no sólo en el individuo que actúa de manera irresponsable.

### **Transparencia en el comportamiento**

La transparencia, representada por el valor honestidad, es entendida de manera similar por maestros y estudiantes, y su significado está asociado con características importantes dentro de las relaciones interpersonales: la verdad, la sinceridad, la ausencia de engaño. Algunos resaltan que el ser honesto genera confianza y lleva al crecimiento personal, además de ser un ingrediente importante dentro de un verdadero diálogo. Por el contrario, la deshonestidad hace daño a otros o a sí mismo.

### **Desarrollo personal**

La valoración del estudiante para promover la estima por sí mismo es destacado por unos pocos docentes y estudiantes. Como parte del desarrollo del estudiante, los maestros asignan importancia a la autoestima. Aunque se podría pensar que este valor no está asociado directamente con la convivencia, algunos docentes sí lo justifican en esa dimensión.

Sobre el significado de los valores presentes en los actos de valoración es interesante resaltar dos elementos. Por una parte, se observa su importancia para una sana convivencia por cuanto contribuyen al establecimiento de relaciones interpersonales matizadas de respeto, diálogo, tolerancia, confianza, sinceridad. Los valores con énfasis en el desarrollo personal se entienden desde la dimensión social, por cuanto en las interacciones se evita hacer daño a otras personas, al ser responsable y honesto.

Por otra parte, tanto estudiantes como maestros definen los valores teniendo en cuenta un marco poco formal y normativo. El sentido mismo de la vivencia del valor y de su importancia para la convivencia y para el desarrollo personal, tienen preeminencia sobre criterios de acatamiento poco crítico de las normas o de la autoridad. Es un significado más orientado a la autonomía que a la heteronomía.

## **Las relaciones docente-estudiante y los actos de valoración**

### **Las interacciones puntuales durante el acto de valoración**

Al analizar los relatos de docentes y estudiantes, las interacciones dialogantes aparecen como las más frecuentes, seguidas por las de señalamiento, particularmente de señalamiento-respondiente amable. Las autoritarias son pocas y las conflictivas sólo se presentaron en una ocasión.

En ningún momento el acto de valoración empieza siendo dialogante o de tipo señalamiento, para terminar en conflicto o en autoritarismo. Al contrario,



pareciera que ante un impulso inicial autoritario, el maestro recapacita e interviene luego de manera más calmada, e incluso tiene la capacidad de establecer un diálogo con sus estudiantes.

Si se tiene en cuenta que los actos de valoración son un indicador de la convivencia en la escuela, se observa una tendencia al establecimiento de relaciones en las cuales prima la amabilidad sobre la imposición, y el diálogo sobre el monólogo del maestro. Si bien no en todas las situaciones se establece un intercambio en el cual el estudiante sea participativo, generalmente tiene la oportunidad de interpelar a su maestro. Por eso los casos de sumisión son escasos. Ello muestra una relación docente-estudiante en la cual el educador no tiene la única palabra. Incluso, en muchos casos la intervención del estudiante genera cambios en el maestro, denotándose una escucha activa por su parte hacia los mensajes de su alumno se podría pensar que estas interacciones marcan pautas para un estilo de convivencia en el cual valores como la comunicación, la honestidad, la tolerancia y el respeto tienen cabida. Además se debe tener presente que la vivencia misma del acto de valoración a través de una interacción dialogante o conflictiva o autoritaria, forma, a partir del hecho mismo de la ocurrencia, en determinadas concepciones acerca de los valores para la convivencia. Si el estudiante siente que a través de la evaluación puede hacer uso de su palabra, dialogar y no simplemente experimentar una imposición, encontrando en el docente una posibilidad de interactuar en armonía, esta situación puede llegar a formar más en valores para la convivencia que muchos discursos o buenos consejos. Y lo que se observó en los actos de valoración concretos, indica que en la vivencia concreta de la escuela hay posibilidades de lograr este tipo de formación.

### ***La dinámica de las interacciones durante los actos de valoración***

Si bien en la mayoría de los casos existe diálogo o interacciones de tipo señalamiento-respondiente amable, tales interacciones se pueden caracterizar como complementarias, pues quien lleva la "voz cantante" es el docente: inicia siempre el acto de valoración, hace las preguntas, espera las respuestas y repregunta, dirigiendo la conversación. Éste es un patrón de intercambios muy semejante en la mayoría de actos de valoración y que, sin duda, de acuerdo con lo ya dicho sobre la vivencia de esos actos, puede estar marcando pautas, en uno o en otro sentido, para la formación en valores para la convivencia. Posiblemente los docentes no sean conscientes de los valores generados con sus comportamientos, pero al escuchar, respetar y apoyar a los jóvenes les están abriendo caminos para mirar en sus profesores unos adultos

capaces de oír, de entender, de respaldar, de ser justos. Y esta mirada del adulto puede influir en la vivencia y formación de estos valores.

### ***Las relaciones docente-estudiante como trasfondo de los actos de valoración***

En las entrevistas, los estudiantes se expresaron espontáneamente sobre algunos aspectos de sus maestros. En ocasiones aludieron a la actitud durante el acto de valoración, pero generalmente hicieron referencia a la relación cotidiana y permanente establecida con ellos. La mayoría de los comentarios evocan matices gratos de los docentes y específicamente resaltan la capacidad de escucha, la actitud de apoyo y confianza, y el cariño demostrado en diversas ocasiones. Como consecuencia de ello, los estudiantes reciben la ayuda del maestro y realizan cambios. El profesor ideal es el que sabe y sabe enseñar, da consejos, dialoga, respeta y se hace respetar.

Y la otra cualidad a la cual dan relevancia es a la honestidad y la confiabilidad de los docentes: ser correcto, comportarse siempre de la misma manera, "decir las cosas de frente". Todas estas características dan seguridad al estudiante, pues puede esperar siempre el mismo comportamiento de su maestro.

Se podría afirmar que el acto de valoración es una entre muchas expresiones de la interacción maestro-alumno y que son clasificados por la forma como esa relación está caracterizada entre el educador y el estudiante. A éste pareciera importarle menos el juicio verbal del maestro. Para él es esencial la forma como el docente se comuniqué con él: "Se pasó en la manera como me lo dijo", expresó un estudiante al referirse al acto de valoración de su profesora. El joven se mostró de acuerdo con el mensaje verbal, pero no con el comportamiento de su maestra, y eso pesó más que la intención del docente y sus palabras.

Con lo anterior queda claro que para los estudiantes es muy importante la relación establecida con sus maestros, y los mensajes expresados verbalmente por ellos sólo son aceptados en la medida en que son coherentes con sus actitudes y comportamientos. Quien grita no tiene derecho a pedir silencio. Quien no tolera no tiene derecho a pedir tolerancia y respeto. Quien no cumple no tiene derecho a pedir responsabilidad y cumplimiento. Los jóvenes distinguen claramente a quien amenaza, grita y es agresivo. Pueden obedecerle pero no los transforma. Este tipo de docentes que ejercen pedagogías controladoras no impactan a los estudiantes. Quien los oye, los escucha, les exige con afecto o es honesto, es bien recibido, se lo oye, se lo acepta. Y ello genera el cambio en los jóvenes y con seguridad en su formación en torno a valores para la convivencia.

Los docentes participantes parecieran percibir claramente esta situación, y por ello los actos de valoración muestran coherencia con las actitudes valoradas por sus estudiantes. Y ellos mismos son conscientes de la importancia de acercarse a sus alumnos, de entender su realidad. Esto confirma que lo comunicado a través de las interacciones, de la misma convivencia, es más real. Por eso la cantaleta y los sermones no tienen efecto en los estudiantes.

### **Efectos de los actos de valoración**

Tanto con docentes como con estudiantes se indagó sobre los cambios surgidos en los jóvenes a raíz del acto de valoración. En general, los dos grupos evidenciaron algún tipo de transformación, y sólo muy pocos expresaron no saber si la hubo o reconocieron que no se presentó.

### ***Ámbito y perspectiva temporal del cambio en los estudiantes***

Ahora, al mirar cada uno de los ámbitos por separado, en donde más se perciben transformaciones como consecuencia del acto de valoración es en la dimensión de comprensión personal del mensaje y en la escuela. Ámbitos diferentes a la escuela fueron poco nombrados, lo mismo que las interacciones personales. También se encontraron pocas respuestas en las cuales no se percibía cambio por parte de los profesores, o los estudiantes no asignaban importancia al suceso.

Desde la perspectiva temporal, predominan respuestas sobre cambios en el mediano plazo dentro de la actividad escolar. A las respuestas sobre comprensión del mensaje no se les puede asignar un plazo porque se pueden entender como un cambio inmediato en la apropiación personal de lo comunicado por el maestro, pero esta comprensión puede ser duradera.

Lo escolar es el ámbito fundamental en el cual se perciben los cambios. Esto tiene sentido si se piensa que las interacciones en las cuales se producen los actos de valoración tienen unas características particulares propias de la actividad escolar. Tanto docentes como estudiantes, al relacionarse en la institución, delimitan los objetos de referencia a lo relacionado con la escuela: disciplina, convivencia en el centro educativo, aprendizaje. Por ello, los docentes envían mensajes sobre estos tópicos y los estudiantes los perciben y, en consecuencia, ambos esperan que sea ese el ámbito en el cual se generen cambios y así lo advierten. Aunque en algunos actos de valoración se trasciende a otros ámbitos, al hablar de la vida o de una posible actividad laboral futura, el presente inmediato y próximo de la vida en la escuela es el centro



fundamental de las interacciones maestro-alumno y por consiguiente, es el fundamento del origen y las intenciones de los juicios así como de los cambios percibidos por los actores del acto de valoración. Y la preocupación que aquí surge tiene que ver con lo que sucede en la vida cotidiana, fuera de los límites de la escuela: importa la convivencia escolar y en cierta manera se descuidan otros ámbitos como lo familiar o social. En tal sentido habría que preguntarse sobre la incidencia y el alcance que una acción específica como la evaluación tiene en la formación para la vida, cómo se está respondiendo a una formación para la convivencia en un plazo más amplio.

### **Objeto particular del cambio**

Dentro del ámbito escolar y personal, los cambios percibidos explícitamente aluden a objetos específicos por lo general articulados unos con otros. Los más nombrados son los valores, seguidos de actitudes de aceptación del juicio y reconocimiento del error. La disciplina en clase y el aspecto académico ocupan un tercer lugar de menciones. Por último, se alude a las relaciones interpersonales, en general, y entre docente y estudiante en particular.

### **El cambio en los valores**

Las transformaciones en este aspecto aluden más a la comprensión de los valores como tales que a comportamientos concretos que los reflejen, a pesar de que unas pocas respuestas evidencian cambios en las actuaciones de los estudiantes en las cuales está presente algún valor.

Es interesante constatar que aquellos valores en los cuales se perciben cambios son, en general, los mismos comunicados por los docentes. En consecuencia, los más mencionados fueron honestidad, responsabilidad y respeto. Este último fue nombrado casi exclusivamente por estudiantes. Otros valores señalados fueron tolerancia, escucha, autoestima, solidaridad, colaboración y organización. De todos modos, la mayoría de los valores objeto de cambio son aplicables a las relaciones dentro de la escuela. En pocos momentos se menciona la importancia de esos valores en la vida social.

### **Aceptación del juicio y reconocimiento del error**

Los docentes hacen énfasis en la aceptación inicial del juicio emitido por ellos, por parte del estudiante. Esta aprobación se evidencia en su comportamiento inmediato de empezar a trabajar, o en expresiones de reconocimiento del mensaje del docente, o incluso en actitudes de vergüenza ante la situación. En unos pocos casos los docentes reconocen la existencia de una actitud de

aceptación inicial, que no tiene corolario en comportamientos posteriores del estudiante.

### **Factores intervinientes en los efectos**

Además del factor ya mencionado sobre la necesidad de una continuada intervención de los maestros para lograr los efectos deseados en los estudiantes, los informantes hicieron alusión a otros que ocurren para que se produzca un determinado cambio a raíz de un acto de valoración:

- Para los estudiantes, la forma como actúa el docente es muy importante, pues atienden más las sugerencias hechas de buena forma, en privado si fuera posible, y de manera que el estudiante pueda confiar en el maestro.
- La intervención anterior o posterior de los padres de familia (o en general las personas que velan por los estudiantes) parece ser un factor de gran relevancia para algunos estudiantes.
- La intervención de otros profesores u otros sucesos escolares, como una reunión de reflexión, son también factores que coadyuvan al juicio emitido por el maestro o que adquieren más importancia en términos de las transformaciones de los estudiantes.



### **CONCLUSIONES**

---

En términos generales se puede afirmar que la evaluación, junto con otros elementos de carácter educativo, cumple un papel importante en la formación de valores para la convivencia, pero que ese papel no es reconocido de esta manera por los actores educativos. Esto indica que es necesario propiciar, en los ambientes de formación y acción de los docentes oportunidades para reflexionar acerca de las potencialidades y los efectos reales de la evaluación no sólo en términos de la formación para la convivencia sino también en términos de su capacidad para modelar conductas y generar cambios efectivos.

Los resultados de la investigación indican, por una parte, que la escuela sigue siendo un ámbito propicio para la formación en la convivencia, que efectivamente tiene incidencia en este campo y de ella se sigue esperando mucho al respecto. Por otra parte, que la evaluación sigue siendo, en términos de sus sentidos, sus prácticas y sus posibilidades, una gran desconocida. La evaluación se hace, no se reflexiona y de esta manera se pierde una gran oportunidad pedagógica de construcción de la realidad escolar.

Evaluación y formación de valores para la convivencia, así como lo pueden ser evaluación y otros aspectos de desarrollo educativo, tienen importancia en la vida de los estudiantes. Sin embargo, la escuela debe preocuparse más por ahondar el significado de los caminos que diariamente se abren en la acción escolar a partir del trabajo sobre estos tópicos. Se debe mirar, desde una perspectiva amplia, que lo que está en juego es la formación para la vida y no únicamente el trabajo para la escuela que, aunque es una etapa importante y vital para profesores y estudiantes, está marcada por límites temporales.

La investigación ha mostrado que los docentes, al evaluar, están interesados en generar cambios en sus estudiantes, que éstos no se percatan de todo lo que quieren sus estudiantes pero sí desean una formación que los lleve más allá de la escuela. En último término, lo que está en juego es la visión social que sobre la evaluación y la convivencia tienen los actores escolares. Explorarla es responsabilidad de la escuela, especialmente en un país que necesita que todos los ciudadanos y los ciudadanos en formación seamos más conscientes de las posibilidades de construcción de paz desde los ámbitos en los cuales realizamos nuestras funciones vitales.



## BIBLIOGRAFÍA

---

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

CÁRDENAS, Martha. (1995). "La formación moral en la escuela". En: *Taller del maestro*. Santa Fe de Bogotá. Presidencia de la República. Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

CAÑÓN, Carlos. (1983). "Valores y desarrollo moral". En: *Educación hoy. Perspectivas Latinoamericanas*. NE 73, enero-febrero.

GONZÁLEZ, Luis José y MARQUÍNEZ, Germán. (1999). *Valores éticos para la convivencia*. Santa Fe de Bogotá. El Búho.

ISAZA, Leonor; TORRES, Guillermo y CHÁVEZ, Maritza. (2000). *La afectividad del maestro y su proyección en la acción educativa*. Bogotá. Fundación Universitaria Monserrate. Colciencias.

OSER, Fritz. (1995). "Futuras perspectivas de la educación moral". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. N° 8, mayo-agosto.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet y JACKSON, Don. (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder.