



AA

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
MONSERRATE

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO - IDEP

80/10/82  
000.218

PROYECTO

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

(Contrato N° 84 de 1999)

Informe final de investigación

Presentado por:  
GUILLERMO TORRES ZAMBRANO  
LEONOR ISAZA MERCHÁN  
BEATRIZ CHARRIA ANGULO

Bogotá, 30 de noviembre de 2000

Inv. IDEP  
26

## INTRODUCCIÓN

Explorar el mundo de los valores de 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 muchas veces sin 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 presente investigación se ubica en el contexto de la problemática de los valores de 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 al interior de la institución escolar, por ejemplo las relaciones docente - estudiante, comportan valores de convivencia provenientes del medio social y del ambiente escolar. La comunicación entre esos actores expresa un sentido, reconocido o latente, de los valores de convivencia que fundamentan su acción.

Y uno de los ámbitos escolares que permite expresar con mucha visibilidad esa interacción entre valores de convivencia, es la evaluación educativa. Ésta, por más rutinaria o instrumental que se la considere, se revela como un elemento crítico y coyuntural para poner de presente los valores de convivencia que están en juego en la acción educativa. Al focalizar la mirada en la evaluación será posible delimitar y profundizar un campo concreto de la expresión de estos valores.

Y el tercer foco de atención del proyecto se encuentra en la calidad de uno de los actores: los jóvenes estudiantes que viven la etapa de la adolescencia. En ésta, la vivencia de los valores de convivencia es muy distinta a la de otras etapas de la existencia por lo cual resulta importante buscar la comprensión del fenómeno.

## CAPÍTULO PRIMERO

### LAS POSIBLES RELACIONES ENTRE EVALUACIÓN Y VALORES PARA LA CONVIVENCIA

#### INTERACCIONES EN LA ESCUELA, JUVENTUD Y LOS VALORES PARA LA CONVIVENCIA

En relación con los jóvenes la literatura muestra el nuevo interés de la sociedad por el desarrollo de la juventud y por explicar la forma como el joven percibe y apropia el mundo de una manera diferente a la forma como lo hacen los adultos.

La Universidad Central editó una publicación que recoge los trabajos de varios autores latinoamericanos sobre juventud los cuales "están atravesados por una perspectiva cultural en el tratamiento de la problemática"<sup>1</sup>. Estos textos fueron presentados, entre otros, en el seminario internacional "¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del arte de la investigación sobre juventud", organizado por la Universidad Central y el Viceministerio de la Juventud, en 1996. Esta misma universidad, como una pretensión de reconocimiento del joven, publicó en su revista "Nómadas" una serie de artículos sobre juventud en relación con la sociedad y la cultura.<sup>2</sup> Dentro de los once artículos, sólo dos, provenientes del proyecto Atlántida, hacen referencia al joven y la educación. Otros tres textos<sup>3,4,5</sup> también plantean la realidad juvenil del adolescente enfatizando su contexto cultural y la apropiación que de lo social hace el joven en su vida.

El proyecto Atlántida<sup>6</sup> hace una descripción comprensiva e interpretativa de los mundos juveniles y su relación con la escuela, mostrando con claridad la ruptura existente entre el joven y el adulto y el valor que adjudican a las interacciones con sus pares. No obstante, en ninguno de los estudios adelantados dentro del proyecto, se toma como objeto de estudio específico la evaluación. Se la cita implícitamente, y con frecuencia, al referirse a los exámenes, las notas, los regañíos y la vida cotidiana de la escuela a la cual hacen referencia los entrevistados. Pero se analiza la información para explicar otros objetos: el autoritarismo, la enseñanza, la relación maestro - alumno, entre otros. Nunca se mira su sentido para los jóvenes ni lo que puede estar provocando en ellos.

---

<sup>1</sup> Cubides, H.; Laverde, M. C.; Valderrama, C. E. (Editores). Viviendo en Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Universidad Central -DIUC y Siglo del Hombre Editores. Santa Fe de Bogotá - 1998.

<sup>2</sup> Fundación Universidad Central. Nómadas. Santa Fe de Bogotá. Número 4, Marzo de 1996

<sup>3</sup> Muñoz, Germán y Marín, Marta. La intervención social en las culturas juveniles urbanas en Latinoamérica. En: Actualidad Educativa. Santa Fe de Bogotá. Año 3, N 11, Enero - Febrero de 1996

<sup>4</sup> Rodríguez, Jairo. Jóvenes, cultura y ciudad. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, Instituto de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Ciudadana. Santa Fe de Bogotá, abril de 1997.

<sup>5</sup> Castro Robles, Yolanda. Construcción de sentidos de vida: dimensión colectiva e individual. Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Psicología Comunitaria, Tesis de Postgrado. Santa Fe de Bogotá. Inédito. 1998

<sup>6</sup> Op. cit.

De todos estos estudios, es claro que el joven se inscribe en una sociedad de transformaciones haciendo que la reconstrucción de su identidad, propia de la etapa que atraviesa, tome diferentes modelos de manera cambiante y rápida, en un intento por apropiarse una identidad. En este proceso, muchas expresiones culturales toman un cariz exagerado por ser reflejo de confusiones y búsquedas.

Los valores de convivencia, son revaluados por los jóvenes generando actitudes de rechazo e indiferencia. Y la escuela, parece estar aislada de todos estos cambios y de todos los nuevos significados del comportamiento juvenil, continuando como si nada hubiera pasado en los últimos años. Entonces, como concluye el Proyecto Atlántida, la escuela deja de hablarle significativamente al joven y empieza a ser el lugar de encuentro con sus pares. El joven se acomoda al ritmo de la escuela o genera estrategias que le permitan sobrevivir en ella. Sobrevivir al autoritarismo, sobrevivir a conocimientos aburridos, sobrevivir a la evaluación a que se ve sometido. Sobrevivir, en vez de construir.

## UNA MIRADA ALTERNATIVA DE LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA

"Cualquiera que fuere la filosofía de la educación que se profese, en su estructura lógico - epistemológica, el proceso educativo significa una relación axiológica, pues, éste implica un punto de partida: la realidad sociocultural específica que es objeto de acción educativa. Y un punto de llegada: esa realidad deseada o proyectada, que no es todavía, pero que vale la pena alcanzarla....Por lo mismo, los diferentes modelos de evaluación que circulan, de un modo implícito o explícito, comportan una posición axiológica sobre problemáticas como la subjetividad / objetividad, o carácter absoluto / relativo de los valores."<sup>7</sup>

Estas afirmaciones, que en el momento pueden parecer casi que un hecho normalmente aceptado, no han sido consideradas siempre de la misma manera. El desarrollo evaluativo más reciente (aproximadamente desde hace unos 100 años) ha contemplado muy diversos enfoques o miradas para tratar de explicar el papel que lo valorativo cumple en el contexto pedagógico, vale decir, en el ámbito del trabajo escolar.

Haciendo eco a Durán, toda acción evaluativa implica una concepción basada en determinados valores. En un interesante trabajo del profesor Enrique Batista<sup>8</sup> se analizan cinco modelos pedagógicos: el tradicional, el romántico, el conductista, el desarrollista y el socialista. Para cada uno ellos se analizan aspectos específicos que permiten establecer la manera como cada modelo asume no sólo enfoques específicos sino determinados valores que dan origen a una expresión evaluativa determinada.

Por ejemplo, si se toman dos modelos, se pueden establecer algunas diferencias entre ellos lo cual permite

---

<sup>7</sup> Duran, Luis Johnny y Mary Flórez. Aproximación a la problemática del valor en la evaluación curricular. Reflexiones educativas 01/97. Proyecto Agfund UNESCO - Sucre, febrero 1997

<sup>8</sup> Batista, Enrique et al. Escuela y promoción escolar. Editorial Universidad de Antioquia, 1989. Podrían consultarse otros autores como Louis Not en su obra "Las pedagogías del conocimiento" (Fondo de Cultura Económica, 1979) quien plantea los modelos pedagógicos de la heteroestructuración, autoestructuración e interestructuración insistiendo, como Batista, que de cada enfoque se deriva una concepción evaluativa.

apreciar esos diferentes valores y concepciones<sup>9</sup> (ver esquema página siguiente). Dependiendo del modelo el papel de profesor, el del estudiante y la intencionalidad implícita comienzan a jugar de diversas maneras dependiendo, por ejemplo, de contextos institucionales específicos. Tales interacciones conllevan el desarrollo y la manifestación de diversos tipos de valores. No es lo mismo pensar en un modelo pedagógico y su consiguiente manifestación evaluativa de carácter instrumental que pensar en un modelo pedagógico y su expresión valorativa orientada a la creatividad.

La evaluación es, entonces, multidimensional. Aunque en una institución se pueda optar por un modelo pedagógico (evaluativo) es muy posible que tal modelo no se presente de una manera pura sino por el contrario modificado por las interacciones entre los actores y por el devenir institucional concreto. De ahí que sea importante analizar cuáles expresión de la valoración en un contexto específico, a la luz de unos parámetros concretos (por ejemplo, el PEI, el manual de convivencia). Se podrán encontrar casos en los cuales la evaluación construya o casos en los cuales destruya. En cualquier caso es necesario superar la visión de una evaluación estática, rígida y sin incidencia en el devenir de los programas educativos y sus actores.

Desde este ángulo de mirada la evaluación incide, sin lugar a dudas, en el desarrollo o modificación de valores y para el caso que nos interesa, valores para la convivencia.

---

<sup>9</sup> Es una adaptación de Batista, op. cit., p. 23 y ss.

ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA EVALUACIÓN							
	Origen	Objeto	Clase	Motivación	Papel del maestro	Papel del estudiante	Decisiones típicas
Conductismo	Se origina en los programadores de currículum que fijan las metas a alcanzar	Detecta el desarrollo de destrezas prefijadas	Criterios centrados en desarrollos individuales	Interna y alta si el proceso de instrucción permite ritmos distintos de aprendizaje	Intermediario entre el programador del currículo y los estudiantes reforzando conductas	Responder a estímulos o situaciones en las que fue entrenado	Estratificación de los estudiantes según resultados.
Desarrollismo	Se basa en los criterios de expertos en cada etapa de desarrollo	Detecta la efectividad de la educación para promover a los estudiantes a formas superiores de desarrollo	Individualizada. Es de proceso, formativa y sumativa	Se genera competencia entre los estudiantes y ansiedad por buscar estar en mejores estadios de desarrollo	Facilita y motiva el aprendizaje adecuado a cada estadio de desarrollo.	Muestra logros según su estadio de desarrollo	Promover a los más capaces y encontrar opciones educativas para los otros

Es necesario por lo tanto abordar el análisis de la evaluación desde un ángulo alternativo abandonando las creencias tradicionales basadas en el positivismo en el sentido de aceptar la posibilidad de neutralidad en el acto evaluativo. Desde un punto de vista pedagógico se requiere llegar a desentrañar, para comprender, la realidad de la evaluación.

## **LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN**

La investigación trabaja el tema de la vivencia, transformación y generación de valores de convivencia ligado a tres elementos concretos y vinculados entre sí:

- Los actos de valoración (evaluación) formal e informal que, como expresión pedagógica, ocurren en la institución educativa en los niveles de educación básica secundaria y media. Estos actos se fundamentan, de manera implícita o explícita, en unos determinados valores de convivencia y afectan el desarrollo de los que poseen los actores educativos. La acción de evaluación no es algo puramente instrumental. Más bien se constituye en una expresión de valores, concepciones y sentidos que superan la mirada coyuntural a la cual se la ha querido relegar. La evaluación, partiendo de unas expresiones visibles, un examen, por ejemplo, genera en los actores educativos visiones y patrones de comportamiento que es necesario poner de presente y sobre ellas hacer un análisis de sentido.

- La relación entre el docente y el joven alumno mediada por esos actos de valoración. Aunque la relación y la comunicación entre profesores y estudiantes ocurre en muy diversos ámbitos y por variados motivos, aquí interesa resaltar y delimitar la interacción que ocurre a raíz de la acción valorativa. Ésta implica, necesariamente (así en un primer momento no resulte muy evidente), un sentido específico de la relación. Las características culturales y pedagógicas que identifican la evaluación en nuestro medio (uso del poder con determinados sentidos, temor, etc.) generan una impronta que establece la diferencia con otros actos de comunicación y relación.

- La etapa vital en la cual se encuentra el joven alumno: la adolescencia. Es uno de los momentos de la vida en los cuales de una manera más crítica la persona busca reconstruir su identidad. Por lo tanto, los actos que en este período ocurran adquieren un significado especial, máxime si como es el caso de la evaluación, representan un vínculo directo con los valores de convivencia. Las formas y los sentidos para juzgar al adolescente o las oportunidades que se le den para que él mismo se juzgue van a influir, por ejemplo, en su visión de lo social, en su visión de sí mismo y del otro, en la manera de acercarse al conocimiento. El análisis de los valores de convivencia en este contexto adquiere una características particulares que lo diferencian, por ejemplo, de lo que puede suceder con un niño en los primeros años de la educación básica.

Se puede plantear, entonces, que en los tres ámbitos mencionados, la vivencia y el desarrollo de los valores de convivencia tiene una presencia importante. Estos valores, por lo tanto, atraviesan estos tres ámbitos y contribuyen a darle sentido a la interrelación que ocurre entre ellos. Gráficamente podría representarse así:





obtener prebendas, "serruchos" en los contratos, acosos sexuales, deseos de tener, más que de ser, violencia y agresión social y familiar son entre muchas, las situaciones que evidencian un problema de valores para la convivencia y búsqueda del bien común de nuestro país.

Y la escuela no ha estado al tanto de su papel para contribuir al desarrollo de colombianos comprometidos consigo mismos y con los demás que busquen el crecimiento del país sin necesidad de pasar por encima de otras personas. Colombianos críticos, reflexivos y autónomos que no necesiten de la apariencia y el poder para obtener el reconocimiento de sus semejantes. Colombianos que construyan su vida de manera honesta procurando avanzar en la vida luchando paulatinamente, sin menospreciar ni ignorar a los demás para conseguir éxitos. Colombianos que reconozcan en las otras personas interlocutores válidos. En fin, colombianos más interesados en su crecimiento personal y en el desarrollo social del país y no en el prestigio, el poder y el dinero.

Y decimos que la escuela se ha quedado atrás en la formación de estos colombianos, porque siguió pensando que su papel era el de administrar una serie de conocimientos e inculcar unos valores absolutos e inamovibles, cuando la sociedad y el mundo evolucionaron y los niños y los jóvenes también cambiaron. A los estudiantes ya no les inquietan unos conocimientos que deben memorizar sin ningún sentido, cuando la tecnología y los medios de comunicación les brindan formas más atractivas de acceder a ellos. Y los valores enseñados en forma de doctrina y de única verdad empiezan a carecer de sentido para unos jóvenes que pueden cuestionarse la realidad y que además, están expuestos permanentemente a la idea de la consecución fácil de dinero y la violencia como forma de vida. En últimas, la escuela, aunque desea formar niños y jóvenes en valores, y particularmente en valores para la convivencia, y en el desarrollo cognitivo, no hace un reconocimiento cabal de la persona - sujeto que está educando y no busca alternativas de acción.

Y uno de los aspectos de la educación donde la convivencia entre alumnos y maestros se presentan de manera más crítica es la evaluación. Ésta siempre ha sido un punto de quiebre por haber jugado un papel controlador y no dinamizador. Se la ha utilizado para controlar la disciplina de la clase, la motivación del aprendizaje, y para asegurar al maestro su poder ante el estudiante. Se ha desconocido o por, lo menos no se ha prestado atención suficiente a su función de dinamizar y generar conocimientos, actitudes y valores.

Con esta investigación se busca hacer visible el papel formador que tiene la evaluación en lo referente a los valores para la convivencia dentro del desarrollo humano. Si el docente y la escuela desconocen la función dinamizadora de los actos de valoración, no pueden utilizarla en bien del desarrollo de sus alumnos. Si por el contrario, la investigación muestra la relación entre la evaluación y la formación en valores, aumentan las probabilidades de utilizar más adecuadamente esta relación dentro de las interacciones alumno - maestro. Y ello sería un aporte muy importante a la educación colombiana.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Comprender el papel de la evaluación educativa en la vivencia, transformación o generación de valores para la convivencia en estudiantes adolescentes.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Establecer los diversos tipos de valores para la convivencia expresados por docentes y por estudiantes en las interacciones que ocurren en los actos de valoración.

- Establecer la relación que ocurre entre los valores para la convivencia vividos por los actores educativos en los actos de valoración y los valores fomentados por los proyectos educativos de las instituciones en las cuales actúan.

- Determinar de qué manera las interacciones ocurridas durante los actos de valoración contribuyen a generar o transformar los valores para la convivencia de los estudiantes adolescentes.

- Comprender la percepción que poseen los actores acerca del significado y la proyección en los ámbitos pedagógico y personal de los valores para la convivencia vividos en los actos de valoración.

Proponer pautas de desarrollo pedagógico e investigativo para el trabajo con docentes y estudiantes sobre evaluación y valores para la convivencia.

7  
6

## CAPÍTULO SEGUNDO

### EL HORIZONTE TEÓRICO: CONVIVENCIA, ESCUELA Y EVALUACIÓN

#### CONCEPTO 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 en 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>

- 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, todos 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.<sup>2</sup>

- 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 la relaciones cotidianas" siempre que:

- Los miembros de una determinada sociedad haya 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 y,

---

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

<sup>2</sup> González, Luis José y Marquínez Germán. Valores éticos para la convivencia. Santa Fe de Bogotá, El Buho, 1999

- Procuren que las diferentes manifestaciones motiven y propendan por la auto superación, la integración y el compromiso de equipo...

Incorpora al concepto de convivencia y 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.
- Las características de la convivencia suponen unos valores que orientan el comportamiento de los seres individuales para lograr los intereses colectivos.

Podría pensarse que el concepto de convivencia tal como lo refieren los autores 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. Los comportamientos que no supongan el reconocimiento del otro en su dignidad humana, la tolerancia, la justicia, el diálogo, etcétera podría pensarse que no caben dentro del concepto de convivencia. La convivencia es positiva. El desconocimiento del otro, la injusticia la iniquidad la intolerancia no se podrían caracterizar como convivencia, en tanto desconocen al otro como sujeto.

No obstante, sería importante resaltar los siguiente:

La convivencia se da en la vida cotidiana y la relaciones cotidianas entre las personas se presentan cuando dos o más personas interactúan. En estas interacciones siempre se comunica algo porque de acuerdo con Watzlawick y sus colaboradores <sup>3</sup> toda conducta es comunicación y es imposible no comunicarse. Añaden que "si se acepta que toda conducta es 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".

De lo anterior se deduce que el vehículo para "vivir la convivencia" son las interacciones, las cuales siempre comunican algo. No obstante no podemos pensar que lo que comunicamos sean siempre valores comenzar el de aceptación por parte de otras personas. Aunque el ideal de convivencia es el que plantean los tres conceptos mencionados, la convivencia puede tener diversos matices y presentarse también con características de inequidad, exclusión, poca solidaridad, heteronomía, etcétera.

Entonces, si bien en términos generales cuando se evoca el concepto de convivencia se piensa en relaciones armónicas en las cuales los conflictos se resuelven de manera concertada y dialogada, para este proyecto el concepto se tomará desde una perspectiva más amplia, en la cual las interacciones entre las personas pueden estar matizadas por elementos armónicos y disarmónicos. Probablemente en la convivencia se presenten los dos tipos de elementos o se privilegia alguno de ellos. Encontrar una convivencia totalmente armónica, no sólo

---

<sup>3</sup> Watzlawick, Paul; Beavin, Janet y Jackson, Don. Teoría de la comunicación humana. Barcelo, Herder, 1989, p. 50

es imposible sino que haría que las relaciones humanas no pudieran crecer y construirse, porque es a través de la disarmonía o el conflicto (manejados a través del diálogo) cómo es posible construir relaciones humanas más maduras. El otro extremo de la convivencia totalmente armónica es la totalmente disarmónica. Esta tampoco permitiría el desarrollo de una convivencia en donde las personas y las relaciones tenga la posibilidad de madurar y crecer. Probablemente, lo que intentaríamos sería una predominancia de las relaciones armónicas en donde la disarmonía de las interacciones y los conflictos son resueltos de manera conciliada y dialogada. pero también debemos aceptar que esa es una utopía, porque en las relaciones entre personas se presentan conflictos que, por diversas circunstancias, no son resueltos utilizando el diálogo y ello no quiere decir que no haya muchos momentos de armonía en la relaciones y que esta predomine.

Si la convivencia se entiende cómo el sistema de relaciones cotidianas que se establecen entre las personas que comparten un determinado espacio, en el caso del educación se presentaría durante las horas de la jornada escolar y haría referencia a las interacciones que establece entre los diversos actores de educación: estudiantes, docentes, directivos, administrativos.

Las características de esta convivencia escolar pueden ser muy diversas, tanto en los ideales que se tienen sobre ella, como en la forma como se experimenta en el día a día. En muchas ocasiones la convivencia puede estar caracterizada por valores deseables como la justicia, la solidaridad, el diálogo. Pero frecuentemente se presentan interacciones en las cuales prima el otro polo de los valores: la injusticia, la imposición de ideas, la heteronomía, la insolidaridad, la agresión. Esta es una realidad que no podemos desconocer pues aunque deseemos, e incluso busquemos, una convivencia armónica que apunte al desarrollo de los seres humanos, como individuos y como grupos, es precisamente el carácter de ser humano falible lo que nos lleva a convivir en forma contraria a esos deseos.

Esto significa que la convivencia no puede entenderse desde una óptica unidimensional pues en sus manifestaciones concretas puede adquirir muy diferentes expresiones dependiendo, por ejemplo, del tipo y calidad de la comunicación y las interacciones que se establezcan entre los actores, en este caso educativos. Pueden formularse varias preguntas: ¿Cómo concibe la convivencia un profesor? ¿Cómo la concibe un estudiante? ¿Cómo un grupo de estudiantes? ¿De qué manera se comunican e interactúan alrededor de lo "convivencial" los profesores y los estudiantes? ¿Comparten conceptos y acciones? ¿Actúan en sentidos opuestos?

## LA COMUNICACIÓN Y LA INTERACCIÓN COMO VEHÍCULOS PARA DESARROLLAR CONVIVENCIA

Conceptualmente la comunicación entre los actores puede mirarse desde diversos enfoques. El más tradicional la concibe como una relación entre un emisor que produce mensajes que son captados por un receptor que pasivamente los recibe<sup>4</sup>. Es posible que en esta comunicación aparezcan "ruidos" que distorsionan el mensaje originalmente emitido y por lo tanto el receptor no logra entender lo que se le quiso transmitir. La principal crítica a este modelo radica en el papel pasivo que se le otorga al receptor desconociendo que, necesariamente, por su experiencia, por su visión de mundo, hace una interpretación de lo recibido, es decir, no se comporta de una manera pasiva.

---

<sup>4</sup> Shannon, C. A mathematical theory of communication. En: Bell System Technological Journal, 1948, N° 3 p. 381. Citado por: Rey, Germán. Estudios psicológicos de la comunicación humana: implicaciones epistemológicas e investigativas. Segunda convención de psicólogos javerianos. Bogotá, 1982

Superando estas miradas más tradicionales Stewart<sup>5</sup> plantea que la comunicación tiene un “contenido” el cual se ubica en el campo de símbolos y significados particulares. Esto implica que los actores al comunicarse están cargando de sentido la interacción que se da entre ellos dando la posibilidad de interpretaciones y reinterpretaciones. Quiere decir, entonces, que la comunicación no se da en una sola vía. Y Eco afirma: “Cuando el destinatario es un ser humano, con tal que emita una señal de acuerdo con reglas conocidas por el destinatario humano, estamos ante un proceso de comunicación siempre que la señal no se limite a funcionar como simple estímulo, sino que solicite una respuesta interpretativa del destinatario”<sup>6</sup> Esta manera de ver el proceso conlleva al reconocimiento de una realidad histórica pues los símbolos y sus significados pueden variar de acuerdo con determinadas concepciones sociales, culturales, etc.. Por ejemplo: una manera de entender ciertos aspectos de la convivencia por parte de un docente puede no ser la misma desde el ángulo del estudiante en razón a la pertenencia a contextos sociales distintos o incluso debido a diferencias generacionales.

Posteriormente cuando Habermas plantea los conceptos relacionados con acción comunicativa se resalta la importancia de la comunicación como intersubjetividad: es posible superar la acción puramente instrumental para establecer una interrelación con base en símbolos que pueden contribuir a interpretar lo que es objeto de comunicación. De esta manera se resalta ampliamente la necesidad de reconocimiento de los actores que se comunican: el sentido está dado por quienes participan y pueden llegar o no a entendimientos y consensos. La comunicación, en cualquier caso, es activa y genera consecuencias para los participantes.

Hoyos<sup>7</sup> plantea que la comunicación se desarrolla a partir de dos momentos iniciales. En primer lugar los actores generan un nivel hermenéutico al iniciar un reconocimiento del otro, de sus argumentos, de sus diferencias. Para hacerlo toman un referente (o mediador, como él denomina) y que es la comunidad a la cual pertenecen con todos sus valores, virtudes y cultura en general. En el segundo momento los actores inician una exploración de principios básicos que les permitan establecer “ciertos mínimos orientadores de la acción”. En el caso que nos ocupa es importante preguntar cómo operan estos momentos en el caso de la comunicación a través del acto de valoración en el contexto escolar. Rawls citado por Hoyos<sup>8</sup> hace alusión a la búsqueda de un pluralismo razonable: éste “hace posible intentar un consenso en torno a principios básicos de la justicia: la igualdad de libertades y de oportunidades y la distribución equitativa de los bienes primarios”. Sobre los actos de valoración y los posibles significados de convivencia que se dan a partir de ellos, teniendo en cuenta que los actores pueden mostrar perspectivas diferentes, ¿Se realiza la búsqueda de ese pluralismo razonable? Es más: ese pluralismo, los deseos por encontrarlo de hecho deben constituirse en una oportunidad para construir pautas de convivencia.

En este punto, y enfocando la misma temática desde otro ángulo, es importante plantear la relación entre los razonamientos que pueden hacer los actores en términos de la necesidad de una comunicación cualificada y la manera como tales razonamientos se traducen en la acción. Puesto de otra manera este interés: en qué medida las propuestas hechas en la escuela a través de ciertas interacciones entre los actores (por ejemplo, a través del acto de evaluación) se traducen realmente en posibilidades para predicar y practicar unas determinadas concepciones y acciones de convivencia lo cual podría estar aludiendo a la calidad misma de la

---

<sup>5</sup> Stewart, D. Psicología de la comunicación. Buenos Aires, Paidós, 1970, pag. 38

<sup>6</sup> Eco, Umberto. Tratado de semántica general. Barcelona, Lumen, 1977, pag. 35

<sup>7</sup> Hoyos, Guillermo. Ética comunicativa y educación para la democracia. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 7

<sup>8</sup> Rawls, J. Political liberalism. Columbia University Press, New York, 1993. Citado por Hoyos, ibid.

comunicación y la interacción. Berkowitz <sup>9</sup> considera que si no se logra una adecuada comunicación el problema se encuentra en la “erronea asunción de que una relación requeriría casi un isomorfismo entre juicio y acción. Desgraciadamente la persona moral es compleja y polifacética, tal como se plantea en nuestra anatomía moral. De ahí que la conducta moral sea multivariada. Es cierto que el razonamiento moral no predice de modo significativo la conducta moral, sino que únicamente es uno de sus factores”. Esto implica que en la interacción en los actos de valoración pueden ocurrir fracturas entre lo que, por ejemplo, el docente pretende comunicar al estudiante, y lo que realmente está haciendo y comunicando, y lo que el estudiante está captando. En tal sentido el trabajo alrededor de la convivencia podría asumir diversos caminos y múltiples interpretaciones y no todas alrededor de lo que un determinado actor quiere buscar.

En términos más concretos en relación con los modos y los estilos de comunicación que ordinariamente ocurren en la escuela el mismo Berkowitz <sup>10</sup> afirma que “debemos recordar también que los valores proceden de una serie de fuentes. Pueden derivarse de la enseñanza explícita verbal de los mismos; se pueden aprender de modelos, es decir, de la conducta de los demás; se pueden aprender de individuos o de las instituciones; se pueden aprender de las autoridades tradicionales (p. e. los profesores) y de los iguales. Por ello las escuelas deben preocuparse de muchos mecanismos y fuentes de educación en valores. Allí reside, ciertamente, la capacidad de descubrir el “currículum oculto” de la escuela”. Esto significa que las posibilidades de comunicación e interacción en la escuela, para el caso que nos interesa de formación de valores para la convivencia, pueden ser múltiples. Y, al interior de los actos de valoración, los modos y estilos también pueden ser variados.

Estas observaciones de Berkowitz, que parten de la comunicación, remiten a los métodos de trabajo en la escuela, los cuales también se pueden entender como una forma de comunicación. La pregunta que surge es: ¿De qué manera la escuela propone formas de trabajo, por ejemplo, en términos de lo evaluativo, para lograr posibilidades comunicativas contribuyentes en la formación de valores para la convivencia? ¿O es que simplemente, la evaluación se da y una eventual formación en torno a la convivencia se da sin estar respaldada por una propuesta intencionalmente formulada? La escuela se mueve entre acciones que pueden calificarse como formales (por ejemplo los PEI y los manuales de convivencia) y otra serie de acciones que van surgiendo como fruto del devenir cotidiano y que pueden o no responder a las intencionalidades contenidas en las expresiones “formales”. Oser <sup>11</sup> afirma: “Si sabemos que un método determinado cambia la forma de pensar y la conducta de nuestros estudiantes de una forma determinada, y si queremos que esto suceda realmente y además somos capaces de justificarlo, entonces deberíamos usar el método”. ¿Se trabaja en las instituciones sobre ese método, sobre algún método para desarrollar valores para la convivencia? ¿Qué relación tiene lo evaluativo con ese eventual método?

Desde un ángulo más amplio las afirmaciones de Oser podrían tomarse como la necesidad de generar ambientes institucionales favorables al trabajo de formación en valores para la convivencia. Tal formación ocurre, de manera más o menos explícita, en las diversas maneras de interacción y comunicación de la escuela. “Es impreciso y absurdo hablar de una pedagogía de los valores como algo independiente, dado que el valor es parte del contenido y éste es uno de los componentes de la didáctica, pero sí es necesario comprender las

---

<sup>9</sup> Berkowitz, Marvin W. Educar la persona moral en su totalidad. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 7

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Oser, Fritz. Futuras perspectivas de la educación moral. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 8., mayo - agosto de 1995

particularidades de la formación y el desarrollo de los valores y sus relaciones con el proceso docente - educativo”<sup>12</sup> La evaluación, como expresión pedagógica, puede constituirse en un vehículo para generar valores para la convivencia, aspecto que se desarrolla con detenimiento en una sección posterior.

## LA CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La escuela es quizás una de las instituciones en donde con mayor frecuencia se oye decir que existe una “crisis de valores” entre otras razones, porque en ella se continúa desarrollando viejas prácticas ajenas al desarrollo del mundo para el cual está “educando” a los niños y jóvenes<sup>13</sup>. La escuela no ha estado preparada para las transformaciones a las que se está viendo obligada y al enfrentarse a las grandes incertidumbres y cambios propios de la época puede optar por alguno de estos caminos o por uno intermedio: apertrecharse en los dogmas y tradiciones a los cuales estaba acostumbrada, en una defensa por lo conocido y por lo que considera valioso; cambiar las “formas” y los lenguajes, conservando las viejas estructuras; transformar realmente su mirada de la educación, de los estudiantes, las relaciones ente maestros y alumnos, de los propósitos de la educación.

La escuela, en su realidad cotidiana, puede asumir alguna o algunas de las posiciones señaladas que afectan en algunos casos o favorecen y propician en otros una sana convivencia escolar.

Por un lado estaría la posición de la escuela tradicional que busca el adoctrinamiento o la inculcación de los valores. 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<sup>14</sup>. En oposición con los mensajes verbales, la estructura de la escuela maneja un currículo oculto que frecuentemente contradice los mensajes verbales. Es el caso del maestro que exige puntualidad pero tiene la prerrogativa de llegar tarde a la actividad escolar.

Además este enfoque se desarrolla dentro de una estructura escolar vertical y autoritaria en donde el orden y la disciplina se convierten en los objetivos del docente quien cumple un papel de vigilancia y control. 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. Miremos algunas de sus principales características:

El error y las faltas son vistas como una contravención de normas o como una falla en el aprendizaje que hay que castigar y no como una opción pedagógica para buscar el crecimiento del individuo. El observador del alumno se convierte en uno de los vehículos donde se pone en evidencia la falla, la cual, así haya sido castigada y reparada, se acumula para juicios posteriores que se hacen sobre el estudiante. En pocas ocasiones

---

<sup>12</sup> Arana Ercilla, Martha y Batista Tejeda, Nuris. La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional.. ISPAJAE - CUBA. Tomado de: <http://www.oei.es/oeimx/valores.htm>

<sup>13</sup> Marco Raúl Mejía desarrolla este tema extensamente. Mejía, Marco Raúl. Una Búsqueda de una Escuela para la Nueva época. En: Educación y Modernidad: Una Escuela para la Democracia Santa Fe de Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1994. Pp85 -142

También puede consultarse a: Castorina, José Antonio, Goldin, Daniel y Torres, Rosa María. Cultura Escrita y Educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro. México, Fondo de Cultura Económica, 1999

<sup>14</sup> Cárdenas Martha. La formación moral en la Escuela. En: Taller del Maestro. Santafé de Bogotá, Presidencia de la República, Consejería Presidencial para los Derechos Humano, 1995, P. 107



el observador refleja los comportamientos positivos, los esfuerzos o los aciertos.

De los estudiantes se espera comportamientos homogéneos: pupitres alineados; uniformes limpios en donde se restringe el uso de adornos o estilos diferenciadores en los estudiantes ( aretes, peinados, maquillajes); ritmos de aprendizajes homogéneos en donde quien va más lentamente o tienen un estilo cognitivo distinto al del maestro tiene altas probabilidades de fracasar; obtención de conocimientos semejantes que son evaluados con exámenes que enjuician el “aprendizaje” con un solo criterio: el del profesor.

Como corolario del punto anterior: del conflicto se tiene una percepción negativa. La resistencia de los estudiantes a las normas se viven como faltas contra la autoridad o el reglamento y deben ser castigadas; los disensos y las diferencias atentan contra el poder del maestro con respecto al saber o a su “autoridad moral”; los conflictos entre estudiantes, muchas veces violentos, se castigan llegando incluso a la exclusión del plantel. En general el conflicto no se enfrenta sino que se desconoce, se suprime o se castiga y se excluye a todos o a algunos de sus protagonistas.

El autoritarismo se observa desde la construcción del manual de convivencia que sigue siendo un reglamento pues se fundamenta en una serie de deberes, prohibiciones y castigos. Si bien es cierto que los derechos se hacen explícitos, la misma vida de la escuela se encarga de desecharlos por no ponerlos en práctica. También es claro que quien tiene el poder sobre el saber es el maestro y la duda o la interpelación no tienen cabida en esta estructura, entre otras, porque la seguridad construida por ese poder puede ser derrumbada y el maestro no tiene otro asidero para mantener la autoridad. Además, la evaluación impuesta por el docente (heteroevaluación) se convierte en una herramienta que disuade a quienes tienen contradicciones con el maestro porque a través de ella pueden “perder la asignatura” o “no alcanzar los logros”. En muchas ocasiones, estas evaluaciones o las tareas excesivamente complejas son las que generan comportamientos deshonestos o falsas solidaridades en los estudiantes que acuden a la copia o al “soplete”.

Los prejuicios y la discriminación se evidencian a través de la clasificación de alumnos en buenos y malos, disciplinados e indisciplinados, inquietos y atentos, con problemas y sin ellos, etc. El efecto Pigmaleón se observa frecuentemente en las aulas de clase: el maestro que por alguna razón considera que un estudiante no es bueno académicamente, empieza a fijarse solamente en comportamientos compatibles con esa imagen y el estudiante empieza a responder a las expectativas del maestro.

En este contexto, “se aprecia una permanente jerarquización entre esquemas, que da lugar a una valoración negativa del punto de vista del alumno y a una supremacía de la perspectiva del adulto”<sup>15</sup> que promueve personas obedientes y heterónomas más que sujetos críticos y autónomos. La tolerancia, la justicia y el diálogo no son valores importantes en tanto de manera permanente quien detenta el poder es quien determina lo que es justo y válido y no es posible la apertura hacia el otro. La solidaridad, como consecuencia de toda la situación llega a ser entendida como una alianza contra el más poderoso en un intento por resistir el dominio de la estructura vertical y controladora a la que está sometido el estudiante.

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 otro, mantiene una estructura relativamente tradicional donde prevalecen muchas de las características descritas para la escuela tradicional. Esta es la escuela que con buena intención, cambia la forma, pero no puede hacer transformaciones fundamentales que hagan coherentes los

---

<sup>15</sup> Díaz, Olga Cecilia y Marín, Luis Fernando. Educación Ética: del Espacio Académico al Contexto Pedagógico. En Pretextos Pedagógicos, Revista de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, Santa Fe de Bogotá, N° 7 -8, 1999, pp. 6-15

mensajes visibles y el currículo oculto.<sup>16</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 sus todos sus actores. Es una escuela que responde a la posición de Kohlberg quien citado por Cañón<sup>17</sup> 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<sup>18</sup> al hablar de la “Comunidad Justa” como un enfoque en el cual “se proporciona un contexto en el que el acto es construido por todos los participantes: los alumnos y los maestros deciden acerca 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 armónico del estudiante y favorezca así mismo, una sana convivencia

Vale la pena señalar lo que al respecto plantea Maturana: “Educar se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse así mismo, no aceptará ni respetará al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social”<sup>19</sup> Cuando en la escuela se privilegian estos valores, se genera el clima adecuado que posibilita el aprendizaje. Los procesos pedagógicos y la convivencia escolar están indisolublemente vinculados entre sí.

La convivencia enseña. De ella se aprenden contenidos actitudinales, disposiciones frente a la vida y al mundo, que posibilitan otros aprendizajes: “Los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales. Las actitudes se transmiten a través de la expresión verbal y no verbal. La institución educativa aún cuando no se lo proponga, no se limita a enseñar conocimientos, habilidades y métodos. Va más allá. La Escuela contribuye a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta. Los principios valorativos de la escuela influyen sobre los alumnos. Muchos de ellos están claramente explicitados en el ideario institucional, en tanto que otros están íntimamente ligados a la identidad institucional, y son los que vivencian diariamente; sobre estos principios se construye y consolida la convivencia”<sup>20</sup>

Si se quiere educar para la convivencia, no se puede ignorar que uno de los canales más importantes que la hace posible es la comunicación. Mucho se habla de ella y aunque es el mejor medio para resolver toda conflictividad en el ámbito de la convivencia, ella no ocupa el lugar que le corresponde. Por lo general la comunicación se queda en nivel de la simple información. “Si se rescatara la interiorización personal, si por un momento se dejara de razonar todo, si se equilibra el mundo emocional reconociendo estados emotivos de cólera, miedo, tristeza, alegría y afecto, se sobrellevará de manera más transparente las situaciones de

---

<sup>16</sup> Sobre el tema de las formas como los docentes creen que hacen la evaluación y la forma como la llevan a cabo se puede ver: Isaza, Leonor; Torres, Guillermo y Chávez, Maritza. El sentido de sí mismo de los docentes y su proyección en la acción educativa. Santa Fe de Bogotá, Enero de 2000. Proyecto cofinanciado por COLCIENCIAS y la Fundación Universitaria Monserrate. Septiembre 2000

<sup>17</sup> Cañón, Carlos. Valores y Desarrollo Moral. En Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas. N° 73 Enero - Febrero de 1983. Pp. 3 - 49

<sup>18</sup> Oser, Fritz., *ibid.*

<sup>19</sup> Maturana H. Emociones y lenguaje en la Educación., Santiago ( Chile) , Hachette/ Comunicación,1992

<sup>20</sup> Ianini N., Pérez H., La convivencia en la escuela.: un hecho, una construcción Paidós Buenos Aires. 1998.pp 44-45

disgusto, conflictivas, al poder comunicar directamente las necesidades sentidas y se encontrarían elementos de aceptación plena como seres humanos. Estos factores son fundamentales en el aprendizaje para la convivencia”<sup>21</sup>

No se puede desconocer que muchos estudiantes no tienen la oportunidad de ser escuchados y el lenguaje que se emplea para dirigirse a ellos está cargado de reproches y descalificación. El enseñar y aplicar el uso de un lenguaje amable, respetuoso que valore al otro, en el que se busque lo positivo de cada situación, permite que el clima de relaciones mejore.<sup>22</sup>

Construir convivencia en la escuela exige, por tanto, crear espacios para la comunicación, ámbitos para la participación, en los que cada uno de los actores escolares pueda ser escuchado, reconocido, y se sienta comprometido en la construcción de un ambiente que posibilite relaciones de cercanía, diálogo, respeto, tolerancia, obra que va mucho más allá de la redacción de un manual de convivencia.

El reconocimiento es un aspecto fundamental. La escuela debe estar más centrada en el reconocimiento de sí mismo y del otro, que en la transmisión del conocimiento; enfocar su acción educativa en crear las condiciones que posibiliten a los estudiantes, poseedores de una cultura y de unos valores, aportar para la construcción de una sana convivencia desde lo que son.

El interés de conocimiento comprensivo de los alumnos en la escuela, supone favorecer la comunicación, el consenso, alrededor de unos valores, de unos saberes y de unas interacciones, es decir: crear comunidad. "La comprensión es una forma de conocimiento que no establece una simple relación sujeto-objeto, sino una relación sujeto-sujeto: es la experiencia de un encuentro personal; del descubrimiento de la persona del otro. Este encuentro o acción comunicativa nos lleva a reconocer en el otro un valor en sí mismo como sujeto y como persona.." <sup>23</sup>

La relación de alteridad, de reconocimiento del otro, implica la implementación de valores cimiento de todo sistema de convivencia: la libertad, la verdad, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la participación... Valores universales sobre los que existe un consenso, pero que exigen discutir sus acepciones, redefinirlos, para asumirlos y apropiarse de su construcción en el desarrollo la convivencia escolar.

Lo anterior supone favorecer un ambiente que propicie la convivencia escolar; esto es posible si se tienen en cuenta otras miradas al interior de la escuela:

- No educar para competir: ganar las mejores calificaciones o distinciones. Los ambientes escolares que fomentan estas situaciones forman jóvenes que en un futuro serán posibles víctimas de una sociedad perversa que iguala el beneficio y el poder con la explotación de aquellos que no compiten tan exitosa como obsesivamente <sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Colectivo Aprender a vivir juntos. Educación para la convivencia V Premio de experiencias educativas., Fundación Santillana, Bogotá 2000 P. 54

<sup>22</sup> Cf. Isaza, Leonor; Torres, Guillermo y Chávez, Maritza. El sentido de sí mismo de los docentes y su proyección en la acción educativa.. op.cit p. 134

<sup>23</sup> VARGAS G., Educación y reconocimiento, Bogotá, 1992, p. 16

<sup>24</sup> Cf. WOLF. P., Piaget y la salud mental. En Planeamiento en Educación Vol 2 N.2 Escuela Pedagógica Experimental . Bogotá. 1993

-En cuanto se refiere a las normas y reglamentos se debe propiciar que toda situación conflictiva sea considerada en su especificidad, como un caso particular, evitando así que para los maestros los manuales de convivencia se conviertan en excusa para obrar irresponsablemente y para los alumnos, en ocasiones, para aprender a burlar el reglamento

- El ambiente educativo debe eludir “Situaciones asimétricas que privilegian por definición o autoevidencia trámites autoritarios. Si se busca que los alumnos sean autónomos, los maestros deben serlo. Si se propugna por que existan colectivos de trabajo, ello debe darse entre alumnos, maestros y directivos. Si se busca que la autoridad surja del liderazgo, ello debe ser válido para alumnos, maestros y directivos”<sup>25</sup>

¿Qué importancia tienen para el desarrollo de la convivencia escolar los Proyectos Educativos Institucionales( PEI) y los Manuales de Convivencia?

No se puede desconocer los planteamientos filosóficos y principios valorativos que están plasmados en los PEI y en los manuales de convivencia. Sin embargo no es raro encontrar que “ los maestros no se sienten responsables en tanto que las disposiciones que aplica le son ajenas y, por otra parte, el alumno tiene que desarrollar, ante el régimen de enseñanza y normatización, una actitud de supervivencia (ardides y artimañas), en medio de una atmósfera de individualismo y competencia. Por esta razón, para el primero, las normas son un burladero para ocultarse como persona total, mientras que para el segundo, el éxito depende de aprender a comportarse de acuerdo con la conveniencia, tratando de ocultar sus diferencias, pues tampoco puede mostrarse tal cual es. Así se inicia el perverso camino que pretende la homogenización de los individuos, de tan trágicas consecuencias para la construcción de una sociedad tolerante y con espacio para otro”<sup>26</sup>

Es interesante la investigación realizada por Rodrigo Parra y otros en la cual se presenta y analiza la manera como se utiliza el reglamento en algunas instituciones, en donde la sanción y el castigo físico son frecuentes. Así mismo comenta las reacciones de niños y jóvenes frente a estas situaciones<sup>27</sup>

Sin embargo se ha recorrido un camino; el denominar de Manual de Convivencia a lo que antiguamente se denominaba reglamento va mostrando que se quiere orientar la vida interna de la escuela más, desde una búsqueda de relaciones que propicien la convivencia, que desde la ley, la sanción, el castigo físico. Hay esfuerzos por construirlos con la participación real de todos los que conforman la comunidad educativa en los que se busca que la norma pueda ser interiorizada y asumida por todos.

El reto de una nueva escuela para el siglo XXI, exige un nuevo estilo de relaciones, que forme ciudadanos con una nueva visión de la vida, de la sociedad y del mundo; algo exigente y difícil de alcanzar pero no imposible; para ello “Hace falta inventar una escuela en la cual haya mucho tiempo para conversar sobre la vida y sobre la esperanza, una escuela donde los sueños diversos de cada alumno sean posibles de realizar en el tiempo. Necesitamos con urgencia rehacer la pedagogía de la amistad: lo más hermoso y lo más útil de la escuela es hacer amigos, compañeros de viaje, cómplices de la fantasía, apoyo en la hora del sufrimiento y del dolor.”<sup>28</sup>. Todo ello es imprescindible al pensar en la convivencia escolar

---

<sup>25</sup> Congreso de pedagogía de la Convivencia. Despertar del milenio. Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quezada, Santafé de Bogotá, Diciembre 1-2 de 1999, p.8 Hojas mimeografiadas

<sup>26</sup> Ibid. p. 3

<sup>27</sup> Parra R; González A ,Moritz A, Bustamante R., La escuela violenta, Fundación FES, Tercer Mundo. Bogotá, 1992 pp.285-312

<sup>28</sup> Cajiao, F., Maltrato ,Violencia y Estructura familiar” en Violencia en la Escuela, IDEP, Bogotá, 1999, p.33

Pero, justamente porque es imprescindible pensar en esta convivencia, se requiere reflexionar sobre el ámbito en el cual se da y con quienes se da: en la escuela y con adolescentes, lo cual la particulariza y le otorga un significado especial.

En uno de los interesantes relatos del Proyecto Atlántida se caracteriza así a la escuela<sup>29</sup>: “No es extraño, por tanto, que la escuela de bachillerato sea ese espacio ficticio para los alumnos, para los adolescentes. Entre las muchas definiciones que ellos dan de la escuela están aquellas que la ensalzan y le reconocen su importancia como formadora en valores y en saber, pero paradójicamente los alumnos que reconocen esto señalan que la principal función de la escuela es servir de lugar de encuentro con sus amigos, es un lugar para huir de los problemas y la soledad del hogar, es un espacio donde hay algo para hacer y desaburrirse, es un lugar donde son importantes sus travesuras, es un lugar donde tienen que estar porque se lo exigen, es un lugar donde se ríen todo el tiempo de los profesores y de los compañeros, es un lugar aburridorísimo, donde no les dejan hacer lo que quieren, que les exigen ir de uniforme”. Se puede estar de acuerdo en todo o en parte con esta descripción. Sin embargo, es ilustradora en cuanto a que los adolescentes perciben la escuela de una manera peculiar, distinta, por ejemplo, de la forma como la pueden percibir los niños o los universitarios. Para el adolescente hay un ambiente específico en la escuela determinado por las relaciones con lo institucional como tal, con los compañeros y con los profesores lo cual implica que las acciones desarrolladas en tal ambiente van a tener significados específicos según sean las concepciones que tiene de cada uno de estos actores. En otras palabras: los significados que le puede otorgar a los valores para la convivencia planteados en el PEI pueden verse afectados por la visión que se tenga de la institución como espacio para crear o desaburrirse o por la manera como “mire” a sus profesores o a sus compañeros. El adolescente como persona “en búsqueda” va a hacer una lectura rigurosa de lo que el medio le ofrece y de la manera como se lo ofrece.

En el mismo informe de Atlántida haciendo referencia a las relaciones maestro - alumno se anota<sup>30</sup>: “Lo que a este respecto sí es de gran transcendencia es el lazo no solo intelectual sino emocional entre el adolescente y su maestro... la frase ya muy conocida de que 'para que haya amor al aprendizaje, éste se debe hacer por amor' es, sin embargo, desde la perspectiva psicológica, de una enorme y poderosa realidad. De esta manera, el maestro se convierte en un objeto amoroso secundario, homólogo de los padres, cuya función es claramente anaclítica (que fomenta la sobrevivencia), en este caso no de carácter físico sino de condición psicológica. Si el maestro no ofrece esta condición, el aprendizaje tendrá otras motivaciones -el miedo, quizá- y el alumno estará sometido a una situación de verdadero abandono escolar”. El adolescente leerá la realidad que le es presentada por el maestro (por ejemplo, la prédica evaluativa y los valores para la convivencia que la puedan acompañar) según sean las relaciones que guarde con ese maestro<sup>31</sup>. Los valores para convivencia se construyen a partir de vínculos afectivos y no afectivos de tipo concreto y cotidiano, vistos y entendidos a través de la mirada del adolescente, y no simplemente por su promulgación en documentos institucionales. Y algo análogo podría decirse de la influencia que tienen las relaciones con los compañeros.

En la escuela se vive un ambiente muy específico relacionado con la convivencia en términos de su

---

<sup>29</sup> Parra, Rodrigo et al. Proyecto Atlántida. Fundación FES, 1995, Vol. III, pag. 73

<sup>30</sup> Parra et al., *ibid.*, Vol. 1, pag 460

<sup>31</sup> En Parra, *ibid.*, pag. 461 se aportan estos datos: “Para el 60% de los muchachos y para el 63 % de las chicas, la imagen del maestro es amorfa, se pierde en los pliegues confusos de la escuela, es un instrumento más de la rutina del aprendizaje. El 24% de los adolescentes masculinos y el 19% de los femeninos perciben al maestro como desaprobador, perseguidor o enemigo, lo que hace que el 89% de los muchachos y el 81% de las muchachas asistan a planteles educativos en los que el maestro o profesor mantiene una relación de tipo emocionalmente negativa con estos adolescentes”. Cabe preguntarse, en circunstancias como estas o similares, cuál puede ser la generación o modificación de valores para la convivencia.

planteamiento (todos la aceptan, todos la ven necesaria), de la manera como se la plantea (bien sea a través de declaraciones de principios o de acciones puntuales, por la palabra o por la obra), de quién la plantea (un maestro con características determinadas) y, muy especialmente para el caso que nos ocupa, quién la recibe y la interpreta: un adolescente caracterizado por una ubicación particular en el contexto institucional. Vale decir que no son los mismos los valores para la convivencia predicados y los actos de valoración realizados en un contexto de adolescentes que lo llevado a cabo en otros contextos: se trabaja en la escuela de los adolescentes. Y finalmente es preciso reconocer que “el currículo informal aparece como uno de los más adecuados para educar la convivencia”<sup>32</sup>.

## LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA COMO FACTOR PARA LA GENERACIÓN DE VALORES PARA LA 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)<sup>33</sup>, 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<sup>34</sup>.

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.

En una misma institución la evaluación institucional puede plantearse y llevarse a cabo con un enfoque diferente, en cuanto a sentido, si se la compara, por ejemplo, con la evaluación académica o la evaluación de los docentes. Esto quiere decir, en primer lugar, que en una realidad educativa determinada pueden encontrarse “múltiples sentidos evaluativos”<sup>35</sup>. Y, en segundo lugar, que desde esa multiplicidad la evaluación está presente e imprime determinados sentidos al quehacer de la educación en general o a ámbitos concretos de la misma. De tal manera la evaluación actúa y, en mayor o menor medida y con una u otra intencionalidad, afecta diversos ámbitos de la vida institucional y de los actores en ella involucrados. Para lo que es de interés del

---

<sup>32</sup> Peluchoneau, Paulina y Romagnoli, Claudia. Convivencia social. Perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia en la escuela. Corporación de Promoción Universitaria, 1994

<sup>33</sup> Isaza et al., op. cit., p. 133

<sup>34</sup> No debe olvidarse 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 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 estas funciones. En la actualidad no se podría entender un desarrollo institucional, y específicamente educativo, sin la presencia de la evaluación.

<sup>35</sup> Con razón Alicia de Alba et al. (Evaluación: análisis de una noción. Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigación Social, UNAM, año XLVI, vol. XLVI, N° 1, 1984) refiriéndose a la realidad social en general afirma que la evaluación es un concepto *polisémico*: dependiendo de los actores y de las circunstancias específicas de ocurrencia de lo evaluativo puede tener diferentes significados. Lo mismo puede ocurrir al interior de una institución. De ahí la importancia, como se verá más adelante, de precisar a qué se refieren los actores particulares cuando trabajan sobre la evaluación.

presente estudio la atención se centrará en la evaluación que ocurre en la relación maestro - estudiante y específicamente en mirar cuáles son los valores para la convivencia que entran en juego en esa relación. Aquí también puede considerarse la transversalidad pues esa relación se manifiesta de muchas maneras, en muchos momentos y en todos ellos cumple algún papel la evaluación.

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

Etimológicamente la palabra evaluación puede descomponerse 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 fundamentan en valores.

Los valores pueden entenderse desde varios ángulos como se ha planteado en una sección previa de este trabajo. En el presente apartado se hace referencia a la manera como los valores se desarrollan en el campo evaluativo.

#### *Valores explícitos*

La tarea educativa, a diferencia de otras, 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.

Algunas de las vías de expresión de esos valores son los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia o reglamentos, los medios tales como folletos o similares utilizados para hacer presencia social. El empleo de esos medios hace que los valores se conviertan en algo explícito. Utilizando una analogía podría decirse que se hace una profesión de fe alrededor de esos valores pues se espera ser reconocido socialmente a partir de ellos.

#### *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<sup>36</sup> 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: puede reconocerse la existencia de valores que, teniendo una influencia muy importante, se desconocen en cuanto no forman parte del mundo consciente de los actores<sup>37</sup>. Un ejemplo (adicional a lo ya tratado en la sección previa sobre los valores para la convivencia en la escuela) se refiere a la tradición existente en muchas instituciones educativas que reconocen en el docente un poder académico siempre 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 acciones.

---

<sup>36</sup> Estos valores se ubican en el campo del denominado *currículum oculto* cuya existencia e incidencia cada día adquiere mayor importancia en los procesos de desarrollo educativo.

<sup>37</sup> Al respecto ver: Isaza et al., op. cit.

Un análisis integral de las acciones evaluativas debe mirar estos dos tipos de valores en conjunto. Y de alguna manera puede decirse que ese es “el conjunto” de valores. Unos no pueden entenderse sin otros. La evaluación responde a los dos.

### **Ámbitos de referencia en los cuales se originan y desde los cuales se proyectan los valores presentes en la evaluación**

El desarrollo de la acción de las personas puede analizarse en tres espacios culturales básicos<sup>38</sup>: el macrosistema o entorno en el cual se definen las pautas de pensamiento y conducta que identifican a los grupos sociales amplios. Podríamos decir que se refiere, por ejemplo, a aquello que nos hace ser o por lo menos nos identifica con lo colombiano, lo costeño, o lo que nos da identidad como pertenecientes a una institución determinada. El mesosistema referido a ambientes de carácter social pero entendidos desde una óptica un poco más cercana a la anterior. Dentro del ámbito de lo costeño podría ser lo que identifica a lo sabanero o a lo cartagenero y dentro de un ámbito educativo podría ser lo que identifica a quienes pertenecen a un mismo curso. En el microsistema se hace relación, para el caso que nos interesa, a las particularidades de los actores como individuos: su forma de ser, su historia personal, la manera como cada uno se presenta en la sociedad y es reconocido por ella. En estos espacios se forman los valores que orientan la vida de los grupos sociales, las instituciones y los individuos. Y la conjunción de las experiencias vividas en estos espacios genera lo que es el mundo real de los valores: lo que efectivamente viven las personas y con lo que entran en comunicación e interacción efectiva con los demás.

A continuación se analizan las manifestaciones de estos tres espacios en el desarrollo de la evaluación.

#### *Los valores provenientes del macrosistema*

Los grupos sociales pueden identificarse históricamente. Su devenir obedece a circunstancias históricas concretas. Los valores que son privilegiados en un cierto momento revisten, por supuesto, un carácter histórico. Lo que puede ser valioso para una sociedad en un período específico de su desarrollo, puede dejar de serlo posteriormente. Esto significa que los valores son cambiantes, que son relativos según los momentos a los cuales se haga referencia. De ahí la importancia de contextualizar los valores en relación con un “aquí y un ahora” social. El mismo valor nominalmente referenciado, por ejemplo solidaridad, puede tener un significado distinto en un momento histórico o en otro para una misma sociedad. Y en el caso de las instituciones ocurre algo similar: un colegio, por determinadas circunstancias, puede cambiar sus focos de interés, sus principios y valores. Pero también ocurre que un mismo valor, por ejemplo responsabilidad, tiene significados diferentes en dos instituciones.

Lo anterior significa que los valores se caracterizan por ser cambiantes.

Lo que se vive en términos generales en una sociedad afecta necesariamente el devenir de la acción educativa. En este campo la educación, y con ella la evaluación, también pueden considerarse como un concepto y una acción históricamente ubicados. Una sociedad privilegia a través de su aparato educativo lo que para ella es importante y genera una reflexión educativa o pedagógica sobre eso que considera importante. En términos de valores para la convivencia cada institución puede resaltar uno u otro valor dependiendo, por ejemplo, de

---

<sup>38</sup> La “ubicación” de estos espacios puede ser relativa: es factible referirlos, como se hace en los ejemplos aquí presentados, a contextos amplios (por ejemplo, país, región, ciudad) o a contextos más delimitados (por ejemplo, institución, grado, grupo de amigos). También se debe reconocer que hay interacciones entre valores de tipo social nacional y valores institucionales y que esa interacción afecta la conformación de valores en una persona concreta.



lo que ciertos actores educativos consideran importante en un momento del devenir de esa institución. Lo anterior equivale a afirmar que existe una estrecha relación entre valores sociales, valores educativos y valores (diferentes o similares a los anteriores) que fundamentan el desarrollo de acciones específicas de evaluación.

Y aquí se plantea un tema interesante para la discusión sobre el significado de la evaluación educativa. ¿Es la evaluación un elemento dependiente de los valores de un conglomerado social específico?

Torres<sup>39</sup> plantea la siguiente hipótesis:

"Las diversas formas de expresión cultural generan múltiples modelos de pensamiento y acción que otorgan un sentido a los diversos ámbitos de la vida en sociedad. Tales modelos se manifiestan, por ejemplo, en las formas y los sentidos sociales de valorar, de hacer juicios. Y estas formas y sentidos permean el quehacer educativo y por lo tanto las formas de pensar y actuar en evaluación..."

Vista desde este ángulo la evaluación se constituye en un elemento dependiente de los valores sociales y al parecer con poca incidencia sobre ellos. Sin embargo, la hipótesis puede complementarse afirmando que los valores que desde la sociedad inciden en los sistemas evaluativos de la educación:

- se instalan en su interior casi que como cuerpo extraño generando "ruido" que no contribuye al mejoramiento mismo el sistema sino más bien a su confusión,
- o se transforman (por ejemplo, por el contacto con otro tipo de valores como se verá más adelante) contribuyendo a generar cambios en el sistema.,
- o se instalan en el acto evaluativo de una manera coherente con los valores que caracterizan el sistema.

En cualquier caso la presencia de esos valores afecta el sistema. Siempre implica algún tipo de consecuencia la cual puede quedar dentro de los límites del sistema o sobrepasarlos. Un caso concreto puede ser el siguiente: la ausencia de solidaridad (negación del valor de solidaridad) en el campo social penetra en la acción educativa, causa un exagerado individualismo en la acción valorativa tanto en docentes como en estudiantes moldeando determinadas pautas de comportamiento que, posteriormente, se revertirán en la acción social de esos actores. También puede suceder que esa falta de solidaridad dé lugar a que la acción de evaluación se convierta en una oportunidad para trabajar de una manera cooperativa y, como el caso anterior, también genere pautas de comportamiento que van a revertir en una proyección social solidaria de los actores.

En tal sentido se estaría afirmando que la evaluación educativa puede llegar a constituirse en un factor generador de valores sociales similares o diferentes a los que la afectaron en un primer momento. La valoración, por lo tanto, no es un elemento inocuo o aislado de la realidad. Es un elemento histórico, relacionado con otros elementos históricos, que contribuye a dar un sentido histórico no sólo a su existencia como tal sino también a las acciones con él vinculadas.

De esta manera cobra importancia el objeto central de esta investigación: la formación de valores para la convivencia en los adolescentes. Sin duda, la evaluación contribuye, en múltiples sentidos, a formar valores para la convivencia armónica o disarmónica con un sentido histórico. La evaluación no pasa "en blanco" en cuanto a no afectar esta faceta de los valores para la convivencia tan importantes no sólo en el momento de

---

<sup>39</sup> Torres, Guillermo. Otra evaluación, otra educación. En: Revista de Docencia Universitaria. CEDEDUIS, Universidad Industrial de Santander, Vol. I, N° 2, 1999

la adolescencia de los actores sino también en su posterior proyección social.

Si la evaluación es una expresión social histórica, también es preciso analizar la faceta relacionada con la interrelación entre distintos tipos de valores sociales. Como ya se ha dicho los valores pueden tener significados distintos en épocas distintas. Esto implica que, por dinámica social, hay cambios de valores, sustitución o modificación de unos por otros. Tales cambios pueden producirse de una manera rápida o por el contrario requerir de largos períodos. En cualquier caso se puede afirmar que el cambio implica una tensión dialéctica entre los valores: la sustitución supone para los actores sociales (personas o instituciones) una acción de, análogamente a lo planteado por Kuhn, "sustitución paradigmas". Y esto genera tensiones que no siempre son resueltas de una manera tal que responda a las expectativas de los actores. De hecho pueden darse situaciones en las cuales conviven valores opuestos pues el proceso de cambio o sustitución no ha sido completo. Aparecen fracturas sociales, desajustes (así la expresión parezca funcionalista) que pueden llegar hasta dificultar la convivencia entre grupos o sectores. La construcción de los proyectos sociales se enfrenta entonces a discrepancias que pueden ser resueltas de muy diversas formas.

Y esta situación planteada en el macrosistema afecta, sin lugar a dudas, el manejo de los valores en los entornos educativos. En la práctica escolar cotidiana es fácil observar fracturas o divergencias entre los actores debidas, en muchas ocasiones, a la profesión de valores contrapuestos. Y la evaluación se constituye en uno de los elementos en los cuales de manera más vehemente se expresan las fracturas. En el momento de evaluar salen a flote, en ocasiones de manera contradictoria, aquellos valores implícitos y explícitos que manifiestan la realidad de la evaluación. Esto hace que la práctica de la evaluación educativa también manifieste una tensión dialéctica contribuyendo a que los actores perciban la realidad, la juzguen y actúen sobre ella de diversas maneras incluso, contrapuestas. Nuevamente debe manifestarse el poder que tiene la valoración como expresión o reflejo de lo social, como expresión de la realidad educativa y como creadora de sus propios ámbitos de sentido sean estos contradictorios o no.

*Los valores provenientes del meso sistema: Ámbito de las opciones pedagógicas institucionales como fuente de valores*

Cada proyecto educativo específico se fundamenta en unos valores para la convivencia determinados. Por principio se puede afirmar que todo proyecto representa un mundo de valores cualquiera que él sea. Como ya se mencionó, tales valores pueden ser implícitos o explícitos, más o menos conocidos, vividos y apropiados por los actores. Pero existen. Todo esto significa que la pertenencia a una institución implica una pertenencia, más o menos cercana, más o menos explícita, a un mundo de valores para la convivencia. Éstos, en último término, buscan o por lo menos contribuyen a generar una determinada visión de institución. Por supuesto que los valores no son lo único que afecta esa construcción. La realidad institucional es mucho más compleja. Pero los valores juegan un papel muy importante.

En el momento actual del desarrollo educativo los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) se constituyen en una manifestación explícita de los valores para la convivencia que son de interés para una determinada entidad. En el PEI se condensan, se manifiestan esos valores que, a la vez, pueden dar (no necesariamente dan) origen a una serie de vivencias en el ámbito institucional.

Una de las más claras manifestaciones de los valores se encuentra en la propuesta curricular de la institución la cual muestra las orientaciones, las metodologías de trabajo y en ocasiones las formas deseables de actuar de un grupo educativo. El currículum manifiesta, en un plano intermedio de especificidad entre las políticas y las acciones, los intereses, vale decir los valores, que orientan el trabajo de una institución. El currículum, desde el ángulo que es de nuestro interés, puede verse de dos maneras. Por una parte, como ya se mencionó,

es una manifestación de intereses institucionales. Pero, de otra parte, también puede ser una manifestación de determinados enfoques pedagógicos. Y, tanto intereses institucionales como enfoques pedagógicos, reflejan unos determinados valores. Los denominados "modelos pedagógicos" no se entienden como una manifestación neutra o como un simple artificio técnico. Representan desde el punto de vista de sus expositores o de quienes los llevan a la práctica unas determinadas tendencias, unas formas de actuar y, en último término, una visión del mundo, y en el caso que nos interesa, de convivencia. Los actores educativos sujetos al ámbito de influencia de un currículum y de un modelo pedagógico entran a formar parte, en mayor o menor medida, de esa visión del mundo y por tanto de los valores que ella implica. Una situación muy fácil de analizar tiene que ver con la relación maestro - estudiante. Desde un enfoque de educación conductista <sup>40</sup> las relaciones maestro - estudiante se manifiestan de una manera muy distinta a como se pueden dar desde un enfoque constructivista. Posiblemente en el primer caso se trata de relaciones más verticales, menos participativas mientras que en el segundo se supone una mayor interacción con los estudiantes, una vivencia más horizontal. Esto, por supuesto, comporta valores para la convivencia y contribuye a generarlos o transformarlos. En términos de la convivencia, por ejemplo, uno es el caso de un docente que siempre está imponiendo sus puntos de vista o determinadas concepciones de saber y ciencia o ciertos esquemas de formación social y otro el caso de un docente cuyo interés radica en explorar, en tomar en consideración y construir a partir del mundo de valores del estudiante. En términos de los posibles efectos en los valores de convivencia nos encontramos ante dos situaciones diferentes. Y es en este ámbito de vivencia real de la escuela donde se generan valores para la convivencia con determinados sentidos. Es aquí donde, como ya se mencionó, se admite el error o se genera el autoritarismo, se analiza el conflicto o se privilegia la homogeneidad.

Por lo tanto, cuando una institución toma una opción curricular y pedagógica se está comprometiendo, muchas veces sin saberlo, con unos ciertos valores. Y la pregunta que surge en este punto es: ¿Es claro para los actores cuáles son esos valores?

Y este panorama, en el ámbito institucional, puede hacerse todavía más complejo si las opciones institucionales interactúan con las opciones pedagógicas personales. Con esto queremos decir que no son únicamente los valores de la institución como tal los que están en juego, sino también los valores pedagógicos particulares de cada actor. Un docente dada su experiencia y su visión de lo que debe ser una acción educativa está colocando en el ámbito de trabajo institucional unos parámetros de valor que pueden ser similares o incluso opuestos a los procesados o por lo menos deseados por la institución. Esto significa que pueden presentarse puntos de divergencia entre el nivel pedagógico institucional y el nivel pedagógico personal. Es más: a pesar de buscar continuamente el acuerdo entre la institución y los actores siempre debe considerarse la existencia de un espacio de discusión entendida ésta, incluso, como de contradicción. Lo anterior significa que desde un punto de vista de los valores pedagógicos es muy difícil encontrarse con una concepción y una vivencia monolíticas. Tiene más fundamento en la realidad pensar en el desarrollo de un mundo de valores signado por la contradicción que por el acuerdo a priori.

Y vale la pena detenerse en las implicaciones que esto pueda tener, por ejemplo, en la formación de los valores para la convivencia en los jóvenes adolescentes. ¿Qué percibe el adolescente cuando encuentra estas diferencias entre las visiones pedagógicas institucionales y personales? ¿Una práctica curricular desintegrada y no coherente a qué puede conducir en términos de la formación de valores del adolescente? ¿Y qué efectos puede tener esto cuando nos ubicamos en el campo de los valores para la convivencia? Si se acepta que el eje fundamental del desarrollo de la institución educativa, lo que le otorga sentido (así se manifieste de múltiples maneras), es la pedagogía, la percepción que el adolescente tenga de los roles pedagógicos personales e institucionales, va a jugar un papel muy importante en la construcción de sus propios valores.

---

<sup>40</sup> Ver: Flórez Ochoa, Rafael. *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw Hill, 1999

Con lo anterior queremos afirmar que las opciones pedagógicas personales o institucionales no "pasan de lado" en relación con la formación y los valores de los actores educativos y evaluativos.

*Los valores provenientes del microsistema: ámbito de los valores personales*

Un tercer componente que aparece es el de los valores propios de cada persona. Los diversos actores educativos, como sujetos que son, poseen una historia y un sentido propio en cuanto a su mundo axiológico el cual se constituye en uno de las improntas más sustantivas de la individualidad.

Cada persona de acuerdo con los procesos que ha vivido durante la socialización primaria y la socialización secundaria llega al acto educativo con unos valores que son "muy suyos" y que, necesariamente, lo diferencian de otras personas. Y estos valores tienen un arraigo muy especial por cuanto expresan lo más íntimo del ser y le permiten manifestar su identidad en un conglomerado social como puede ser en este caso la institución escolar.

Los valores personales representan, entonces, los intereses, las perspectivas de mundo, las visiones ante la educación. Y esto es válido tanto para los docentes (quienes ya han vivido procesos de socialización primaria y secundaria, y que por lo tanto se puede suponer que tienen un mundo de valores más definido) como para los estudiantes que, en diferentes grados dependiendo de su ubicación en el sistema escolar formal, están viviendo los procesos de socialización secundaria. En cualquier caso, estos actores llegan al evento educativo con una carga de valores personales relacionados con la convivencia, fruto de la socialización primaria. La interrelación que se presenta en tal evento aunque puede leerse desde múltiples facetas.

Como un corolario de lo dicho pueden verse las acciones relacionadas con la evaluación. Posiblemente, estas se convierten en uno de los espacios educativos en los cuales aparecen con mayor fuerza los valores. En tal sentido la evaluación es un ámbito de comunicación, de interacción de valores. Los sujetos, de manera abierta o implícita, traen a la evaluación esos valores ganados en la socialización. Y desde esos valores se pronuncian los juicios. Por supuesto que la relación entre los valores y el tipo específico de juicios puede asumir diversas manifestaciones. En unos casos diálogo, en otros imposición y en otros más contradicción. Todo dependerá de las características particulares del desarrollo educativo y evaluativo. Pero lo más importante es que los valores de unos y otros están haciendo presencia, ya sea porque se los reconoce o porque se los ignora.

Los valores del ámbito individual entran en juego con los valores de tipo social y pedagógico. Esto significa que en el acto educativo concurren valores contextuales, valores institucionales o pedagógicos y los valores personales de los actores. Por lo tanto estamos ante un fenómeno complejo en el cual se manejan códigos de valor de distinta índole, significado y alcance. Esto hace que la evaluación desde el punto de vista de los valores, y por causa de la interacción entre ellos, adquiera una dinámica que podría denominarse como "propia" en el sentido que su interacción se constituye en el fundamento para formular juicios sobre determinados objetos de referencia.

En el caso de los valores relacionados con la convivencia esta dinámica adquiere una importancia especial. Las maneras como se interrelacionan los valores que entran en juego en el campo evaluativo (imposición, diálogo, por ejemplo) y las formas y los sentidos de expresión de los juicios propiamente dichos van a contribuir a establecer unas determinadas pautas de convivencia entre los actores. Por ejemplo: la imposición de valores por parte del docente (desconociendo los intereses propios del estudiante) genera una pauta de "convivencia disarmónica" en la cual lo que interesa, por su fuerte presencia, es la demostración de poder del docente, la unilateralidad. La exclusión de los valores del estudiante representa no sólo una manifestación de una pedagogía real sino también un ejemplo, una pauta de comportamiento que entra a formar parte de la

socialización secundaria del estudiante, sentando las bases, posiblemente, para sus futuros desarrollos como ciudadano. En este sentido no resultaría exagerado afirmar que, por ejemplo, muchas de las acciones violentas que ocurren en nuestra sociedad pueden tener alguna influencia de esas pautas generadas en la escuela en los procesos evaluativos que desconocieron los valores de los estudiantes. En cambio cuando nos encontramos ante una situación de diálogo es factible estar generando una situación diferente en la cual los actores se reconocen, establecen una oportunidad de acción conjunta y colaboración y, de parte de los estudiantes en su socialización secundaria, estarán ante una nueva realidad de cara al futuro de ese desempeño ciudadano.

### **Evaluación, valores y objetividad**

A partir de lo dicho previamente en el sentido de la presencia de diversos tipos valores en la acción evaluativa, es necesario reconocer que la evaluación (y por lo tanto la educación) no es una acción neutra. Por el contrario, la presencia de diversos tipos de valores y la interacción entre ellos ubican a lo evaluativo en el terreno de las opciones, de las expresiones axiológicas particulares. Figuradamente podría decirse que la evaluación es un "caldo de cultivo" para la expresión, generación y transformación de valores. En tal sentido es factible afirmar, entonces, que buscar una pretendida objetividad en el campo de la evaluación resulta una tarea imposible.

Habrán tantas evaluaciones y tantos sentidos evaluativos como circunstancias de evaluación se presenten. Y las tendencias más tradicionales de evaluación insisten en la necesidad de encontrar en la evaluación una objetividad que permita superar las visiones particulares e históricamente situadas. Se quiere ubicar la evaluación en un "territorio de nadie" que la mantenga incontaminada y a salvo de las influencias que pueden "deformar" el dato evaluativo.

Para un estudio como el que nos ocupa se requiere enfatizar en las múltiples manifestaciones de la evaluación y en la manera como los valores, con toda su carga personal y de visión del mundo, confluyen en ella.

Este reconocimiento abre un campo de pensamiento y acción muy diferente al derivado del positivismo. La evaluación, por ejemplo, no va en busca de la formulación de leyes o de su fundamentación en unos principios estáticos que suponen como lo señalara John Stuart Mill, la existencia de "uniformidades en la naturaleza". De hecho, y como ya se planteó, los valores son históricos, cambiantes responden a condiciones sociales, institucionales o personales específicas. En otras palabras los valores en la evaluación son una manifestación y un encuentro de subjetividades. Y es desde esta perspectiva desde donde se entiende el desarrollo de la evaluación.

Valorar (es decir, evaluar) implica mirar el mundo desde realidades (valores) concretas para buscar construir un mundo que responda a esos intereses. De ahí la importancia del presente estudio: tratar de comprender qué valores están presentes en los actos evaluativos y la manera como esos valores están incidiendo en la formación o transformación de valores para la convivencia conduce a entender un aspecto crucial no sólo de la vida escolar sino, y sobre todo, de la futura vida de los ciudadanos en formación.

Ernest House <sup>41</sup> elabora una clasificación de modelos evaluativos en la cual empleando categorías tales como "consensos en los cuales se basan los modelos" o "productos que se esperan de la aplicación de los modelos" concluye que cada modelo implica una concepción, unos valores determinados. Por ejemplo el modelo de "objetivos conductuales" considera necesario partir de unos objetivos previamente establecidos y busca llegar a unos productos determinados. Por otra parte, por ejemplo, el modelo denominado "estudio de casos" asume un consenso en cuanto a la necesidad de llevar a cabo la acción evaluativa sobre la base de "negociaciones"

---

<sup>41</sup> House, Ernest. Evaluación, ética y poder. Morata, 1994

buscando llegar a la "comprensión de la diversidad". Es necesario reconocer que los modelos se constituyen en ficciones teóricas que representan de alguna manera la realidad pero que no se encuentran como tales en la realidad. Sin embargo, los aportes de un autor como House están indicando que hay varias formas de concebir lo evaluativo y que por tanto la evaluación se puede pensar desde en esas diversas formas cada una de las cuales, por supuesto, parte de una fundamentación axiológica diferente. Y sin lugar a dudas la realidad es mucho más amplia, más diversa y más compleja que los postulados teóricos. Esto implicaría reconocer que en el campo evaluativo se juegan posiciones y valores que ordinariamente una cierta tradición positivista muy enraizada en nuestro medio se niega a reconocer tratando de mirar la realidad desde una óptica unidimensional.

Los valores son multidimensionales y, por lo tanto, si en la evaluación confluyen y se manifiestan los valores, la evaluación es un campo multidimensional. En tal sentido no se podría hablar de una evaluación neutra.

### **Los actos de valoración como expresión de valores**

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 tendrán en cuenta tanto los actos de valoración formales como los informales.

#### *Actos de valoración formales*

Se refieren a aquellas valoraciones que de manera formal y 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 por los diversos actores causando que, con frecuencia, pasen desapercibidos en la vida escolar: la mirada de reconvencción 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 puede decirse 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. Esta 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. Esta 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. Los valores que respaldan un acto de valoración (formal o informal) van a depender de circunstancias concretas.

Durante el desarrollo del proyecto se busca explicitar este tipo de comportamientos valorativos formales e informales que ocurren en la escuela para otorgarles significado pedagógico y evaluativo.

#### *Características de los actos de valoración formales e informales*

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 <sup>42</sup>. 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 el juicio siempre supone algún tipo de valor como referente para pronunciarse.

Los actos de valoración implican "dar valor" y se expresan a través de la formulación de juicios de valor<sup>43</sup>. Esa acción de "dar valor" no se refiere únicamente a resaltar aspectos positivos. Simplemente se trata de "formular juicios de valor" que pueden expresarse 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. Por ejemplo: un docente puede valorar un determinado comportamiento como "incorrecto".

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 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 pueden ubicarse, en términos generales, en dos categorías:

- *Cognitiva*: Se relacionan con la valoración de los procesos y los resultados sobre aprendizajes de

---

<sup>42</sup> Scriven, Michael. The methodology of evaluation, 1967

<sup>43</sup> Así en nuestro medio cultural a la expresión "juicios de valor" se le dé una connotación negativa.

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 pudiera denominarse 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 juicio se hace con referencia a unos valores más o menos explícitos provenientes del macro, meso o micro contexto como ya se mencionó.

- 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 debe decirse 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. Esto incluye, por ejemplo, la autoevaluación, que aunque en primera instancia afecta el ámbito individual, sin embargo puede tener repercusiones más amplias. El juicio, entonces, no opera como algo inocuo sino que tiene, en muchos casos, profundas repercusiones.

- 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 consideraría como acto de valoración algún juicio que realiza internamente el educador (lo cual sucede a cada momento) pero que no comunica a la persona a la cual está dirigida esa valoración. Y en el caso de esta investigación se tomarán los actos de valoración que realizan los educadores hacia los estudiantes teniendo en cuenta que pueden presentarse situaciones como la siguiente: Ante un juicio “A” de un educador, el estudiante puede reaccionar por medio de otro juicio “B” que a su vez implica un segundo juicio “A’” de parte del educador. Sin desconocer la importancia que puede tener el juicio “B”, nos centraremos en los dos juicios “A” pronunciados por el educador.



Lo anterior significa que el juicio expresado implica, de manera más o menos explícita, un *encuentro comunicativo* entre personas. Y ese encuentro puede darse de manera directa o mediada. Un educador y un estudiante en un acto de valoración formal como es un examen tienen un encuentro, se comunican, y también hay comunicación en otros actos valorativos menos explícitos como puede ser una conversación durante un recreo. Incluso en el caso de la educación a distancia, por ejemplo, aunque el profesor y el estudiante muchas veces no tienen una relación cara a cara, sin embargo, a través del texto o de la realización de un examen, se produce un encuentro de intereses e intencionalidades que pueden implicar juicios de una o de las dos partes involucradas.

En este contexto de interacción (mediada o no, como se dijo más arriba) las personas se comunican<sup>1</sup> y pronuncian juicios a partir de sus intereses, de sus afectos, de sus ideologías y de sus miradas o concepciones de mundo y de 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. Ya Scriven<sup>2</sup> advertía sobre cómo las "ideologías de la evaluación", es decir, las posturas de tipo epistemológico y práctico que soportan un determinado juicio, le imprimen a éste una direccionalidad determinada. Los encuentros entre los actores educativos y los juicios (actos de valoración) que allí pueden ocurrir, no son neutros. Y la visión que el educador expresa a través de un juicio, no es neutra.

- Desde el punto de vista de una fisonomía de los actos de valoración, éstos pueden manifestarse 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. Pueden referirse a juicios que una persona hace sobre otra persona 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 pueden expresarse de manera abierta o velada.

Los valores a los cuales se ha hecho referencia sirven de soporte a los juicios de muy diversas maneras dependiendo de las características de cada acto de valoración. Por ejemplo, cuando se habla de heteroevaluación la interacción entre los valores prácticamente no existe pues un valor, el del evaluador, desconoce los de los demás y opera como definitorio. En la coevaluación o la evaluación participativa existe un campo más amplio para dar lugar a la interacción entre los valores de los diversos actores. En este caso el juicio puede implicar, por ejemplo, diálogo, acuerdo o tensión entre los valores. Así se puede afirmar que en la comunicación producida en un acto de valoración los actores se proyectan hacia el otro exponiendo, a través de muy diversas maneras, los valores que tienen de sí mismos y de la relación con los demás<sup>3</sup>. Y es en este terreno donde empieza a generarse el sentido de la acción evaluativa. Si una persona, por ejemplo, tiene sentimientos de minusvalía pero no los reconoce y en su exterior se muestra como alguien absolutamente suficiente en su actuar, cuando evalúa a otros no va a permitir ser interrogado ni criticado. Solamente valdrá su opinión. Quien por el contrario tiene la capacidad de reconocer sus defectos y cualidades, puede también aceptar las opiniones divergentes de otras personas, por cuanto no atentan contra su propia estima o contra la

---

<sup>1</sup> Haciendo referencia a la comunicación resulta pertinente aclarar que, por ejemplo, el silencio, la ausencia o la lejanía son una forma de comunicación que muchas veces dice más del sentido pedagógico que cuando hay una muy clara expresión de códigos verbales o gestuales.

<sup>2</sup> Scriven, Michael. Evaluation ideologies. En: Madaus et al. Evaluation models. View points on educational and human services evaluation. Kluwer - Nijhof Publishing, 1983, p. 229 - 240

<sup>3</sup> Torres, Guillermo; Isaza, Leonor; Páez, Cayetano. Una reflexión sobre la evaluación educativa desde la ética. Cuadernos de evaluación N 1. Universidad Santo Tomás, Santa Fe de Bogotá, 1994

imagen que tiene de sí mismo. Si estas personas se desempeñan como educadores, probablemente van a tener actitudes distintas hacia la evaluación: en el primer caso, el maestro impondrá contenidos y formas de evaluar y su acción se realizará en una sola dirección: de él hacia sus alumnos, siendo él quien posee la verdad. El segundo personaje, probablemente pueda dar mayor cabida a actividades como la autoevaluación y la coevaluación, admitir réplicas y considerar flexiblemente diversas formas de desarrollar la acción evaluativa.

Enfocada la evaluación de esta manera implica reconocerle un sentido de "identificación específica", es decir, cada acto de valoración dependiendo de los valores que entran en juego, tiene una particularidades y unos significados que lo diferencian de otros actos de valoración. Expresado de otra manera: cada acto de valoración muestra la impronta de los valores vividos por sus actores.

## CAPÍTULO TERCERO

### METODOLOGÍA DE TRABAJO

En este capítulo se describirán tanto el enfoque metodológico asumido para la investigación como los procedimientos fundamentales llevados a cabo para su desarrollo.

#### ENFOQUE

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 deseaban formar y los que se estaban 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.

Y para establecer la relación entre los valores para la convivencia y los actos de valoración era preciso contar con estrategias de indagación que permitieran ubicar vínculos y nexos poco visibles a primera vista pero que se constituyeron en la razón de ser del estudio. Todo esto pudo llevarse a cabo optando por una metodología de tipo cualitativo orientada a comprender los fenómenos objeto de análisis. La visión de conjunto, las posibilidades de análisis de lo subyacente, el sentido de construcción del objeto propios de un trabajo cualitativo hicieron pertinente la selección de este enfoque metodológico.

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. Las modificaciones sólo se podían hacer si se contaba con un planteamiento de trabajo abierto. Esta flexibilidad permitió adecuar las estrategias de trabajo a la comprensión del objeto de tal manera que el análisis no lo enmarcara en una camisa de fuerza metodológica sino que por el contrario facilitara su comprensión.

Desde otro ángulo se debe decir que un trabajo metodológico basado en la **participación** de los maestros y los jóvenes se constituyó en un requisito *sine qua non* para cumplir con los objetivos propuestos. Si se trataba de entender los valores para la convivencia deseados por la institución y la percepción que de ellos tenían los adolescentes y los docentes y el papel que jugaban las acciones valorativas en su formación, eran los maestros y los jóvenes, quienes mejor podían dar razón acerca de sus vivencias y los significados de estos fenómenos para ellos. En este sentido la labor de los investigadores se orientó a dinamizar, facilitar y sistematizar las experiencias vividas y expresadas por los maestros y los jóvenes. De acuerdo con lo anterior, debe entenderse que docentes y estudiantes participaron en los encuentros expresando sus opiniones, percepciones y experiencias, sin intervenir en su análisis posterior. Los investigadores, tomaron esta información y procedieron a clasificarla e interpretarla respetando los puntos de vista de los participantes.

## SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS Y LOS PARTICIPANTES

Al iniciar la investigación se propuso la selección de tres instituciones escolares en las cuales se realizara el trabajo con base en los siguientes criterios:

- Tener un PEI con énfasis en la formación en valores para la convivencia.
- Estar ubicadas en el área del Distrito Capital.
- Tener educación secundaria en razón de la necesidad de trabajar con adolescente y con sus maestros.
- Tomar la decisión libre de entrar al proyecto.

Posteriormente se plantearon dos posibilidades adicionales con el fin de realizar comparaciones:

- Tener un colegio privado (religioso o no) que pudiera cumplir la función de contrastación en relación con los colegios oficiales.
- Tener un colegio cuyo PEI no estuviera centrado en los valores para la convivencia. De esta manera se podían hacer comparaciones sobre la relación entre las orientaciones de los colegios y las prácticas docentes con respecto a la formación en valores para la convivencia.

Para tener una lista inicial de colegios se consultaron fuentes tales como la Asociación de Rectores de Colegios Distritales, el IDEP, la Secretaría de Educación y personas vinculadas con el medio educativo del Distrito. Finalmente, y a partir de consultas con los rectores y/o los coordinadores académicos y la presentación de cartas y síntesis del proyecto, se llegó a la selección de las siguientes instituciones:

- Colegio A: Oficial, mixto
- Colegio B: Privado, masculino.
- Colegio C: Oficial, mixto. El PEI de este colegio no enfatiza en valores sino en desarrollo del pensamiento científico.

El siguiente paso consistió en conformar los grupos de profesores con los cuales se llevaría a cabo el trabajo en cada institución. Con la autorización de los rectores y/o los coordinadores se llevaron a cabo reuniones con grupos de maestros de cada colegio en las cuales se les informó sobre el sentido del proyecto y las responsabilidades de su participación. En cada institución se conformó un grupo voluntario de cinco profesores que participaron en los encuentros llevados a cabo. Un profesor se retiró de su institución y por consiguiente dejó de participar en la investigación. Una profesora ingresó a uno de los grupos una vez iniciado el proyecto. No obstante, debido a que no estuvo sino en los dos últimos encuentros, sus actos de valoración no fueron analizados.

Los grupos de docentes se pueden caracterizar así (no se incluye el docente que salió):

COLEGIO	DOCENTE		ÁREAS QUE ENSEÑA CADA DOCENTE	GRADOS EN QUE ENSEÑA CADA DOCENTE
	N°	SEXO		
COLEGIO A	1	F	Español	6°, 9° y 10°
	2	F	Área de salud	Todos los grados
	3	F	Sociales y religión	6°, 7° y 8°
	4	F	Orientadora	Todos los grados
	5	F	Química	10° y 11°
	6	M	Contabilidad	7°, 8°, 9°, 10° y 11°
COLEGIO B	7	F	Biología	8°, 9° y 11°
	8	M	Matemáticas	8°, 9° y 10°
	9	M	Matemáticas	8° y 9°
	10	M	Ética y filosofía	6°, 7°, 9° y 11°
COLEGIO C	11	M	Ciencias	6° y 11°
	12	F	Ciencias	7° y 10°
	13	F	Matemáticas	9°, 10° y 11°
	14	F	Matemáticas y contabilidad	6°, 7°, 8° y 9°
	15	F	Idiomas	6°, 7° y 11°

La experiencia de los docentes en su profesión fluctúa entre 10 y 31 años, aunque la mayoría tiene más de 20 años de experiencia.

### RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La información fue recogida a través de cinco encuentros llevados a cabo con los docentes participantes y de entrevistas con los estudiantes, tal como se describe en los siguientes apartes. También se hizo análisis de dos documentos aportados por cada colegio: el PEI y el Manual de Convivencia.

### ENCUENTROS CON DOCENTES

Se realizaron cinco encuentros con los docentes participantes. Previo a cada uno de ellos, se entregaba una guía para preparar el trabajo del encuentro (Ver Anexo N° 1). Los maestros enviaban a los investigadores un texto escrito, el cual era leído por ellos de modo que durante el encuentro se pudiera complementar y profundizar la información del escrito enviado por cada profesor.

El trabajo de cada uno de los encuentros fue el siguiente:

- Primer encuentro: Con base en materiales previamente entregados, se analizó con detalle el sentido y el enfoque del proyecto, sus diferentes etapas y se precisó el papel que debían desarrollar los maestros. Además se trabajó sobre la conceptualización de los actos de valoración y la convivencia de modo que los docentes entendieran la perspectiva desde la cual se iba a entender la evaluación educativa y la convivencia dentro del proyecto. Sobre este último aspecto se consideró pertinente dar una visión general que ubicara a los maestros en el tema pero no dejara ver una orientación específica que pudiera sesgar la información suministrada por los docentes en los encuentros posteriores. Se hicieron además algunas recomendaciones de tipo metodológico para la obtención de la información a ser trabajada en el segundo encuentro.

- Segundo y tercer encuentro: Se trabajó sobre actos de valoración y sobre valores para la convivencia. A cada maestro se le pedía observar su práctica docente durante algunos días y relatar dos actos de valoración realizados durante ese período. Debía además informar sobre los valores para la convivencia que quiso transmitir a los estudiantes durante cada acto de valoración. En la guía entregada a los educadores para la preparación del primer encuentro se les dieron orientaciones sobre la forma de recoger y relatar la información recordándoles las características básicas de los actos de valoración. En ese encuentro se estableció, en conjunto con los maestros, si las experiencias relatadas podían catalogarse dentro de la definición de acto de valoración tal como se había trabajado en el primer encuentro. Se observó que algunos docentes tenían dificultades para identificar claramente la esencia de estos actos y por ello la guía para el tercer encuentro fue mucho más explícita al respecto pues se retomaron algunas de las características básicas de un acto de valoración y se diferenció con otro tipo de intervenciones pedagógicas. En esta guía también se hizo mayor énfasis en la reflexión solicitada a los docentes sobre los valores para la convivencia que ellos transmitían en sus actos de valoración a través de verbalizaciones o de actuaciones. De todas formas ambas guías, y la del cuarto encuentro, buscaban que el maestro pudiera relatar sus actos de valoración de manera libre y espontánea. Se buscaba con ello obtener información sobre las experiencias de los docentes y sobre los valores que creyeron transmitir, respetando siempre su perspectiva.

En el encuentro cada docente relataba sus experiencias y los valores que quiso transmitir. Los entrevistadores hacían preguntas para profundizar o aclarar algunos aspectos. Generalmente, aunque con variaciones de un colegio a otro, los otros docentes hacían comentarios sobre los estudiantes implicados en el acto de valoración o sobre el relato mismo de su compañero. Toda esta información se iba registrando por escrito para integrarla posteriormente al texto entregado inicialmente por cada maestro.

- Cuarto encuentro: Además de trabajar sobre los actos de valoración y los valores para la convivencia de manera similar a los encuentros anteriores, se preguntó a los maestros sobre su concepto de convivencia y sobre la forma como esta se expresaba en el transcurrir diario de la institución escolar. Durante el encuentro los docentes mostraron ampliamente su vivencia sobre las características de la convivencia dentro del colegio. Al finalizar este encuentro se solicitó una copia del PEI y el manual de convivencia de cada institución.

- Quinto encuentro: En este momento de la investigación se consideró pertinente profundizar y completar la información recogida. Por ello, no se solicitó el relato de otros actos de valoración, como estaba planeado inicialmente. Más bien, se retomaron los de encuentros anteriores y se complementó información sobre ellos a la luz de las categorías de análisis en construcción en ese momento. Además de lo anterior, se realizó un trabajo sencillo de retroalimentación sobre los actos de valoración y los valores para la convivencia trabajados en los encuentros anteriores. Esta información se confrontó con las orientaciones del PEI y del manual de convivencia de cada institución para lo cual se hizo una síntesis de ambos y se solicitó a los profesores su opinión sobre los aspectos más importantes de cada uno. Posteriormente se les pidió hacer una comparación entre sus actos de valoración y las orientaciones del PEI y del manual de convivencia.

## **ENTREVISTAS CON ESTUDIANTES**

En cada encuentro con los docentes se tomaba nota de los estudiantes involucrados en los actos de valoración relatados por los docentes, con el objeto de entrevistarlos para conocer su punto de vista sobre la situación presentada (Ver guía de entrevista en el Anexo N° 2). Cuando el acto de valoración se llevaba a cabo con estudiantes particulares (uno, o un grupo pequeño), estos 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.

Inicialmente se consideró la posibilidad de realizar la entrevista con los estudiantes en presencia de los docentes para tener un encuentro interactivo. No obstante se decidió realizarlas sólo con los adolescentes para evitar los sentimientos de temor o presión y de esta manera garantizar una mayor apertura ante los investigadores para poder obtener información más completa.

Al iniciar la entrevista se explicaba a los adolescentes 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. No obstante en uno de los colegios, por la dinámica misma de la institución, algunos estudiantes se mostraron parcos en sus expresiones y fue difícil obtener toda la información necesaria.

## **PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN**

Para lograr el análisis de la información se utilizaron varios procedimientos:

### **ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

De toda la información recogida se hizo una selección de actos de valoración con base en los siguientes criterios:

- La información de la situación relatada por el docente debía ajustarse a las características de un acto de valoración.
- Los actos de valoración no debían aludir a aspectos confidenciales de los estudiantes. Si ello sucedía la entrevista al adolescente no se podía realizar sin traicionar la confianza que el estudiante puso en su maestro.
- Debía tenerse entrevista de los estudiantes y la información brindada por éstos podía hacerse pública. Hubo unos pocos casos en los cuales los estudiantes relataron a los investigadores información de carácter muy privado y el equipo resolvió eliminarla por la imposibilidad de citarla o darla a conocer.

La información escrita de los docentes y la suministrada por ellos oralmente durante los encuentros así como la obtenida en la entrevista con estudiantes se organizó en un documento integrado. Se obtuvieron 34 documentos cada uno de los cuales contenía: el relato del acto de valoración, los valores para la convivencia implicados en ellos y la información suministrada por el estudiante. Cada uno de estos textos integrados se denominó "documento primario". Su distribución por colegio y por profesor se observa en la siguiente tabla:

COLEGIO	DOCENTE	NÚMERO DE DOCUMENTOS PRIMARIOS POR DOCENTE	NÚMERO DE DOCUMENTOS PRIMARIOS POR COLEGIO
COLEGIO A	1	3	14
	2	2	
	3	3	
	4	1	
	5	3	
	6	2	
COLEGIO B	7	3	9
	8	2	
	9	2	
	10	2	
COLEGIO C	11	3	11
	12	3	
	13	1	
	14	3	
	15	1	
TOTAL	15	34	34

### CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Con base en los objetivos de la investigación, en los fundamentos teóricos y en la información recogida se hizo una construcción de categorías y códigos de análisis de la información sobre los documentos primarios. Se pretendía que las categorías aplicaran tanto a la información obtenida de los docentes como a la información suministrada por los estudiantes, para así poder hacer comparaciones. Estas categorías fueron sometidas a discusión dentro del equipo investigador y posteriormente se realizó una prueba sobre la base de una muestra de los documentos primarios y se hicieron los ajustes al añadir, eliminar y redefinir códigos y categorías.

Las categorías de análisis con base en las cuales se codificó cada documento primario fueron las siguientes:



CATEGORÍAS PARA ANÁLISIS DE INFORMACIÓN SUMINISTRADA POR MAESTROS	CATEGORÍAS PARA ANÁLISIS DE INFORMACIÓN SUMINISTRADA POR ESTUDIANTES
<p>1. ORIGEN DEL AV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina positivo</li> <li>- Disciplina negativo</li> <li>- Convivencia positiva</li> <li>- Convivencia negativa</li> <li>- Académico positivo</li> <li>- Académico negativo</li> <li>- Otros</li> </ul>	<p>1. ORIGEN DEL AV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina positivo</li> <li>- Disciplina negativo</li> <li>- Convivencia positiva</li> <li>- Convivencia negativa</li> <li>- Académico positivo</li> <li>- Académico negativo</li> <li>- Otros</li> </ul>
<p>2. EXPRESIÓN DEL JUICIO</p> <p>Forma: Verbal, escrita, gestual Estilo: impositivo, dialogante, señalamiento</p>	<p>2. EXPRESIÓN DEL JUICIO</p> <p>Forma: Verbal, escrita, gestual Estilo: impositivo, dialogante, señalamiento</p>
<p>3. INTENCIÓN DEL AV EN RELACIÓN CON LOS VALORES PARA LA CONVIVENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción reflexiva</li> <li>- Señalar lo correcto o lo incorrecto</li> <li>- Reorientar la acción</li> <li>- Otros</li> </ul>	<p>3. INTENCIÓN DEL AV EN RELACIÓN CON LOS VALORES PARA LA CONVIVENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción reflexiva</li> <li>- Señalar lo correcto o lo incorrecto</li> <li>- Reorientar la acción</li> <li>- Otros</li> </ul>
<p>4. PERSPECTIVA TEMPORAL DEL CAMBIO ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inmediata</li> <li>- Mediata</li> <li>- Largo plazo</li> <li>- No definido</li> </ul>	<p>4. PERSPECTIVA TEMPORAL DEL CAMBIO ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inmediata</li> <li>- Mediata</li> <li>- Largo plazo</li> <li>- No definido</li> </ul>
<p>5. PROYECCIÓN DEL CAMBIO ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuela en general</li> <li>- Grupos dentro de la escuela</li> <li>- Familia</li> <li>- La vida en general</li> <li>- La vida laboral</li> <li>- Lo personal</li> </ul>	<p>5. PROYECCIÓN DEL CAMBIO ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuela</li> <li>- Grupos dentro de la escuela</li> <li>- Familia</li> <li>- La vida en general</li> <li>- La vida laboral</li> <li>- Lo personal</li> </ul>
<p>6. VALORES PARA LA CONVIVENCIA COMUNICADOS POR EL DOCENTE</p> <p>Autodisciplina -autocontrol, autoestima, autonomía, autovaloración, compromiso, cooperación, cordialidad, cumplimiento, desarrollo de capacidades, diálogo/comunicación, escucha, honestidad -honradez, organización - orden, respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, otros valores</p>	<p>6. VALORES PARA LA CONVIVENCIA PERCIBIDOS DE LA COMUNICACION DEL DOCENTE</p> <p>Autoestima, autonomía, colaboración, confianza, cumplimiento, escucha, honestidad - sinceridad, respeto, responsabilidad, otros valores, ningún valor.</p>

<p>7. INTERACCIÓN EN EL AV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoritario - sumiso</li> <li>- Autoritario - respondiente amable</li> <li>- Autoritario - respondiente hostil</li> <li>- Dialogante</li> <li>- Señalamiento - respondiente amable</li> <li>- Señalamiento - respondiente hostil</li> <li>- Señalamiento - sumiso</li> <li>- No se explicita interacción</li> </ul>	<p>7. INTERACCIÓN EN EL AV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoritario - sumiso</li> <li>- Autoritario - respondiente amable</li> <li>- Autoritario - respondiente hostil</li> <li>- Dialogante</li> <li>- Señalamiento - respondiente amable</li> <li>- Señalamiento - respondiente hostil</li> <li>- Señalamiento - sumiso</li> <li>- No se explicita interacción</li> </ul>
<p>8. TIPO DE MENSAJE COMUNICADO GESTUAL O COMPORTAMENTALMENTE SOBRE VALORES PARA LA CONVIVENCIA</p> <p>Aceptación, compromiso, conciliación, confianza, diálogo, humildad, organización, reconocimiento del error, respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia.</p>	<p>8. TIPO DE VALORES PERCIBIDOS POR EL COMPORTAMIENTO DEL DOCENTE</p> <p>Apoyo - solidaridad, confianza, diálogo, fraternidad, honestidad, justicia, no aceptación, no respeto, no tolerancia, respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia</p>
<p>9. EFECTOS ALCANZADOS EN EL ESTUDIANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del valor para la convivencia</li> <li>- Cambio comportamental inmediato en el colegio</li> <li>- Cambio comportamental inmediato en el colegio</li> <li>- Cambio comportamental mediato en otros ámbitos</li> <li>- Sin cambio</li> </ul>	<p>9. EFECTOS ALCANZADOS EN EL ESTUDIANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del valor para la convivencia</li> <li>- Cambio comportamental inmediato en el colegio</li> <li>- Cambio comportamental inmediato en el colegio</li> <li>- Cambio comportamental mediato en otros ámbitos</li> <li>- Sin cambio</li> </ul>
<p>10. CAMBIOS GENERADOS EN EL MAESTRO</p>	
<p>11. FACTORES INTERVINIENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familia</li> <li>- Aspectos del estudiante</li> <li>- Aspectos del docente</li> <li>- Contexto, estilo o clima institucional</li> <li>- Otros factores intervinientes</li> </ul>	<p>11. FACTORES INTERVINIENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familia</li> <li>- Aspectos del estudiante</li> <li>- Aspectos del docente</li> <li>- Contexto, estilo o clima institucional</li> <li>- Otros factores intervinientes</li> </ul>

Para el análisis del PEI, del manual de convivencia y de la realidad de la convivencia en la escuela, se utilizaron otras categorías: Principios relacionados con la convivencia, estrategias y ambientes para el desarrollo de la convivencia, concepción de evaluación y la realidad de la convivencia en el Colegio.

### CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información de los documentos primarios se codificó utilizando el software Atlas/ti, diseñado para análisis de información cualitativa. Este programa además de permitir la descripción de información ayuda a establecer cruces entre las diferentes categorías analizadas. Este software trabaja sobre la base de documentos primarios. El investigador tiene la libertad de ir seleccionando los textos específicos de cada documento, asignándoles los códigos construídos. Es un procedimiento muy semejante al que se usa mecánicamente al asignar colores o códigos a diversas partes de un texto. Posteriormente a través de herramientas de búsqueda se puede rescatar la información por categorías de códigos, por códigos particulares o haciendo relaciones entre categorías, entre códigos, o entre categorías y códigos.

La información proveniente de los PEI, manuales de convivencia y entrevistas sobre la visión de los profesores en relación con la realidad de la convivencia en la escuela, se codificó sin usar el Atlas /ti, pero utilizando los

mismos procedimientos metodológicos: asignar los contenidos de los documentos a cada una de las categorías.

### **TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Una vez codificada la información se procedió a su análisis haciendo triangulación de las tres fuentes de información: maestros, estudiantes y documentos.

La descripción y análisis de los documentos suministrados por los colegios (PEI y manual de convivencia) se contrastó con la información aportada por los maestros sobre su visión de la convivencia en cada colegio.

Además, hizo un análisis comparativo entre los ideales planteados por los colegios y los resultados obtenidos del análisis de la información suministrada por maestros y estudiantes.

El otro punto importante de triangulación fue la comparación permanente de las opiniones de maestros y estudiantes. Como se observa en las categorías de análisis, los mismos códigos se asignaron a la información de los maestros y de los estudiantes. Es así como, por ejemplo, los valores que transmite el maestro pueden analizarse desde la perspectiva del docente y desde la mirada del estudiante. Al analizar la información se compararon las dos opiniones y se buscaron similitudes y diferencias. Se quiso con ello interpretar las intenciones de los docentes y lo recibido por los estudiantes. De igual manera se procedió con las otras categorías de análisis.

### **REORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

Cuando se codificó la información y se empezó a buscar relaciones entre categorías se observó la pertinencia de articularlas. Como se observará en capítulo siguiente, la información codificada con base en las categorías expuestas en el cuadro anterior, fueron reordenadas e integradas en cinco áreas más globales: La descripción de principios y realidades sobre la convivencia en los colegios, la descripción básica de los actos de valoración, las intenciones presentes en los actos de valoración, los valores para la convivencia transmitidos durante los actos de valoración, las relaciones docente - estudiante durante los actos de valoración y los efectos de los actos de valoración. Aspectos como los factores intervinientes fueron integrados en las áreas en que se considerara más pertinente.

## **CAPÍTULO CUARTO**

### **LOS HALLAZGOS**

#### **LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES, Y LOS MANUALES DE CONVIVENCIA Y LAS PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES EN TORNO A LA CONVIVENCIA**

En el desarrollo de la investigación se consideró que, en términos de convivencia y enfoques evaluativos, cada una de las tres instituciones en las cuales se llevó a cabo el trabajo se mueve dentro de unos parámetros que están dados, por una parte, por las orientaciones formuladas en su proyecto educativo y en el manual de convivencia y por otra parte, por la realidad que se vive en el quehacer diario. Los documentos mencionados se entienden como “declaraciones de principios” sobre lo que es importante en la institución, sobre las bases a partir de las cuales encuentran sentido las acciones de los miembros de la comunidad. Y las actuaciones concretas de los docentes reflejan la realidad directa de la institución. En este capítulo se incluyen los principales elementos que los documentos mencionados aportan en relación con la convivencia, la evaluación y otros aspectos que contribuyen a entender la manera como se los concibe en cada contexto así como las percepciones vivenciales de los docentes.

#### **COLEGIO A**

##### **Principios relacionados con la convivencia**

El PEI<sup>1</sup> del Colegio enfatiza en la promoción del ser humano. El lema que orienta la comunidad educativa es “El alumno del colegio es un ser sano e innovador”.

Tanto la misión como la visión de la institución enfatizan en la formación de ciudadanos competentes y útiles a la comunidad.

La filosofía institucional está basada en estos pilares:

- Valentía: actitud para reconocerse y aceptarse siendo comprometido y tolerante.
- Honestidad: posibilidad de ser justos, equitativos, libres, autónomos.
- Lealtad: disposición para vivir dentro de la verdad, la honradez, la tolerancia y la convivencia social.
- Amor: capacidad de compartir ternura, afectividad, fuerza que trascienda en la solidaridad, respeto a la

---

<sup>1</sup> Las citas que en adelante se hagan entre comillas han sido tomadas textualmente de los documentos que contienen los proyectos educativos institucionales y los manuales de convivencia o de las entrevistas realizadas con los docentes

singularidad.

- Compromiso: actitud de liderazgo consigo mismo, con la Institución y con la sociedad.
- Responsabilidad: compromiso para afrontar y desarrollar su proyecto de vida.
- Creatividad: capacidad para construir los retos que se enfrentarán en el siglo XXI.
- Tenacidad: empeño y constancia para el logro de metas.

Entre los objetivos específicos del PEI se resalta la necesidad formar ciudadanos “en una filosofía de reconocimiento del otro”.

En cuanto a los principios generales que sustentan la acción institucional dentro de la búsqueda de la excelencia humana se hace mención de la necesidad de promover “la convivencia en la diversidad” colocando al servicio de los demás sus capacidades lo cual puede llevar a que “el esfuerzo personal unido al de los demás construye una sociedad con habilidades para el trabajo en equipo participativa y conciliador”.

En el Manual de Convivencia se plantea como un derecho formativo de los estudiantes “Participar en la resolución de conflictos personales y colectivos, y llegar a acuerdos con carácter conciliador, reconociéndome el debido proceso”. Y como un compromiso del estudiante se propone: “Contribuir al desarrollo de proyectos que involucren la solidaridad, la tolerancia, el respeto a los demás, la cooperación, la responsabilidad y el compromiso con mi entorno social”.

Como compromiso de los directivos docentes se establece: “Fomentar la participación democrática, la justicia, la sana convivencia, la tolerancia y el desarrollo de la autonomía”.

Para los docentes se plantea como un compromiso “Crear espacios que faciliten la comunicación, la confrontación de ideas y la toma de decisiones en grupo”.

### **Estrategias y ambientes para el desarrollo de la convivencia**

En la comunidad educativa se busca generar procesos sociales y comunicativos que permitan un “trabajo democrático, participativo que conlleve a la consolidación de la autonomía ... desarrollando el sentido de pertenencia” . A la vez se pretende generar ambientes democráticos que posibiliten la participación igualitaria” de todos los miembros de la comunidad educativa en ámbitos como el gobierno escolar.

Como una estrategia para implementar acciones relacionadas con la convivencia se formuló el proyecto “Construyendo democracia” que, en términos generales, busca “ir construyendo (en un trabajo que es colectivo y progresa históricamente) una nueva visión sobre la persona y las relaciones entre las personas basada en la dignidad y los derechos que les son inherentes a todos por su condición humana... En términos muy concretos, educar en una filosofía de reconocimiento del otro”. Para lograr este cometido contempla los siguientes aspectos:

- “La democracia... surge como un modo de convivencia entre iguales, entre seres que se respetan, que tienen derecho a opinar y a participar en las decisiones que los afectan”.
- “Tenemos que ser capaces de vivir en colaboración, respetarnos, ser capaces de encontrarnos con el otro

como legítimo otro”.

- “Nos proponemos mirar con sentido crítico la cultura escolar para saber cuáles son las normas, decisiones y prácticas sociales de la escuela que favorecen o dificultan una verdadera convivencia democrática”.

- “El rol del docente es crear deliberadamente las condiciones para que se produzca dicha práctica y esto es un rol distinto al que en la educación tradicional ha realizado”.

### **Concepción de evaluación**

En el Colegio, siguiendo los lineamientos del decreto 1860 la evaluación se concibe como un “proceso continuo, integral cualitativo” que en el caso del colegio debe permitir “el desarrollo de los procesos, el crecimiento integral del estudiante valorando su avance en la obtención de logros y las competencias previstas. Se trata de analizar en forma global y participativa los logros e insuficiencias, sus causas y circunstancias, las actividades de profundización y recuperación que son necesarias para que el alumno del colegio alcance su formación integral”. También plantea que se deben llevar a cabo acciones de co, hetero y autoevaluación.

### **La convivencia en el Colegio según los profesores**

Concepciones de los docentes sobre convivencia y convivencia en la escuela

Los docentes aludieron a los siguientes aspectos para caracterizar sus maneras de entender la convivencia:

- “Es el diario compartir de situaciones, problemas y afanes”.
- “La forma de compartir la vida cotidiana”.
- “Para que la convivencia sea exitosa debe caracterizarse por la reciprocidad de sentimientos y el desinterés con que cada uno está presto a tender la mano a otro”.

A partir de estas expresiones se resalta la importancia que se da a la vivencia en el ámbito cotidiano aunque no se hayan hecho alusiones directas a lo escolar que también forma parte de la cotidianidad.

Se insiste en la importancia de la vida en el núcleo familiar para incidir en la convivencia que se da en la escuela. “Cuando hay un núcleo familiar con problemas afecta a todo el grupo. Aquí venimos de núcleos familiares diferentes, cada uno con sus problemas pero los demás desconocemos la situación que los otros viven y los juzgamos y tildamos con ligereza”.

En cuanto a la manera como se manifiesta la convivencia en el colegio los docentes coinciden en afirmar la importancia de las relaciones interpersonales a través de pactos de mutuo respeto, solidaridad, reciprocidad y reconocimiento de la diversidad. Reconocen que hay situaciones de no-convivencia aunque no se trata de algo generalizado. Predominan más las situaciones en las cuales se buscan el bienestar y las acciones de cooperación entre los actores educativos. “La convivencia en el colegio es buena porque los estudiantes son gente buena. En términos generales, cuando uno la contrasta con otras instituciones o con el seriado televisivo 'Francisco el matemático', reconoce los valores de convivencia en la institución”. Esto no impide que se reconozca una situación que se ha presentado últimamente con los padres de familia: “Vienen a disculpar las actitudes de sus hijos y esto lleva a una convivencia negativa porque a su vez el estudiante se disculpa y los profesores también. No se reconocen las fallas, todos nos justificamos por lo hecho”. Hay una tendencia fuerte a resaltar las expresiones de individualismo.

### La convivencia en la relación maestro estudiante

Sin duda los docentes reconocen la importancia que tiene la relación maestro - estudiante para generar pautas de convivencia: "Ellos toman los parámetros de lo que el maestro hace. Observan y dicen: 'Pero ustedes no se saludan... ¿Qué exigen si no lo hacen?'. Hay maestros más cercanos a los estudiantes, son amigos. Otros los rechazan y únicamente se interesan por la formación intelectual. El aula es un espacio que se aprovecha para, por ejemplo, "enseñarle a los muchachos que nos saludemos, que hagamos un trabajo amable, que recojamos el mugre. Si hay que hacer una observación, que no involucre la vida interior del estudiante, se la digo en público para que le sirva a todos. Si no es así lo llamo aparte".

### La vivencia del PEI

En el Colegio todos los docentes conocen el PEI y están de acuerdo con él aunque lo viven de maneras muy distintas. Lo mismo sucede con los estudiantes con quienes se trabajan los principios básicos desde el grado 6°. En las acciones diarias constantemente se recuerdan esos principios: "Somos líderes sanos y los papeles en el suelo no son algo sano" le plantea un docente al estudiante recordando una de las características del lema institucional. Igualmente se les estimula a ser creativos, a innovar.

Sin embargo, los docentes reconocen una tensión, no siempre bien resuelta, entre lo que creen sobre los principios institucionales, lo que es su experiencia (como personas, miembros de una familia) y lo que hacen en el Colegio en relación con determinadas situaciones. Uno de los docentes se expresó así: "Nosotros venimos de una educación autoritaria y no lo podemos negar. Hemos cambiado pero nos falta mucho. Nos vamos generalmente por el lado de las sanciones. Se necesitan normas. La falla nuestra es que nuestro primer impulso es regañar, juzgar, ser autoritario... después entrar al diálogo". Otro docente añade. "En esa época (en la de su formación) se concientizaba a los profesores, aquí nadie lo ha hecho".

### Los principios institucionales y la práctica evaluativa

Los docentes reconocen que en los AV que se trabajaron a lo largo de la investigación predominaron los aspectos de carácter negativo o los puntos de tipo problemático. Se acepta que varios de los estudiantes involucrados en los AV son 'líderes negativos' y con ellos "actuamos de manera diferente y los estudiantes van cambiando". El énfasis en lo negativo puede deberse a que "es algo cultural señalar lo malo, incluso con uno mismo se resalta lo malo". "Creemos que tenemos un compromiso con los estudiantes problemáticos y no con los buenos porque ellos caminan solos".

En el momento de la acción evaluativa el profesor se encuentra ante dilemas que lo interrogan sobre las características esenciales de su trabajo como docente y su desarrollo como persona. "Cuando hago una evaluación no me estoy poniendo en los zapatos del estudiante. A mí me preocupan cuatro muchachos que tienen problemas. Me digo: hay una brecha generacional. Ellos adolescentes y yo menopáusica. Ambas etapas difíciles. No se si será por tranquilizarme. Ahí es donde veo que existe una gran distancia. En los 23 años que llevo en la institución he visto que los docentes son honestos en su trabajo. pero a veces espero que ellos sean y actúen como yo, quizás eso no está bien".

En cualquier caso las relaciones con los estudiantes no se plantean en un terreno de fácil desarrollo. Son muchos los factores que inciden para que una interacción tome uno u otro curso. "Primero uno tiene que ser ejemplo de vida y ellos -los estudiantes- lo tienen en cuenta. Lo otro es la reflexión. Yo reflexiono mucho. Si uno llega a insultarlos no funciona porque se defienden. Yo nunca me igualo con un estudiante. Si ellos pelean

yo me quedo tranquila. La otra cosa es escucharlos. Ir dando puntos de vista, ir argumentando o contrapunteando y eso los forma. Hoy en día las situaciones son mucho más graves que las que nos tocaron a nosotros”.

Una mirada general a la situación descrita estableciendo una comparación entre lo planteado en los principios de la institución y lo que ocurre diariamente en términos de las percepciones de los docentes, permite establecer que aunque se profesan esos principios, la vida escolar real se ve afectada por una serie de factores tanto internos como externos a la institución que conducen a prácticas de convivencia que en ocasiones no alimentan y en ocasiones contradicen el “deber ser” o ideal planteado. Es importante resaltar aspectos como las diferencias de edad entre los docentes y los estudiantes o las pautas de comportamiento arraigadas en los docentes que no les permiten vivir a plenitud los principios que creen. No obstante el ambiente general de la institución transcurre en un clima propicio para generar adecuadas pautas de convivencia. El campo de la evaluación, con las características anotadas de mirar más hacia lo negativo y problemático, pareciera constituirse en un evento no muy propicio para generar un clima de convivencia orientado a lograr los propósitos institucionales.

## **COLEGIO B**

### **Principios relacionados con la convivencia**

En el marco filosófico del Colegio se alude a los siguientes aspectos:

- “Atender a las necesidades formativas de los educandos según el momento histórico que viven: desarrollar en ellos la responsabilidad de la autogestión de su propia formación dentro de un proyecto personal, solidario, sociopolítico de vida que les permita enfrentar con responsabilidad y liderazgo los retos y tendencias del mundo actual, promover en ellos el sentido de la justicia social...”.
- “Comprometerse con el estudio y atención pedagógica a las necesidades de los jóvenes y de la situación en que estos viven, con la promoción de la convivencia social civilizada”.
- “La persona realiza su proyecto dentro del ámbito de la convivencia social, lo que lo lleva a cultivar diversos deberes propios de una convivencia social democrática, pluralista y civilizada, tales como el deber de la solidaridad, la tolerancia, la paz y la protección de los bienes de la colectividad”.

En el PEI se menciona entre las finalidades de la educación del Colegio el desarrollo de la competencia para relacionarse entendida como la “capacidad para interactuar con otros en torno a intereses significativos que buscan el bien común”. Y como uno de los objetivos propone: “Generar procesos pedagógicos que privilegien la formación en lo comunitario donde prime la búsqueda del bien común sobre el bien particular”.

En el Manual de Convivencia (que está en proceso de reelaboración) se indica que toda la organización del Colegio busca favorecer una convivencia más fraterna dentro de la sociedad en la cual viven los actores educativos. Y al proponer el perfil del estudiante insiste en que éste debe “Estar comprometido con la justicia y el bien común”, “Expresar el amor en sus relaciones interpersonales”, y propiciar y mantener el respeto mutuo.



## **Estrategias para el desarrollo de la convivencia**

Para viabilizar los objetivos y finalidades antes mencionados se conforman “células” (grupos permanentes de trabajo) al interior de los cursos operando bajo el lema “asociados aprendemos”. Se busca crear equipos para desarrollar una interdependencia positiva.

## **Concepción de evaluación**

En el Manual de Convivencia, y siguiendo de cerca los planteamientos de la legislación vigente, se plantea que “la evaluación del rendimiento académico y formación integral del estudiante ... en todos los niveles y grados será cualitativa, permanente y se expresará en conceptos que indiquen los logros y dificultades o sugerencias para el educando”.

## **La convivencia en el Colegio según los profesores**

Concepciones de los docentes sobre convivencia y convivencia en la escuela

Los docentes entienden convivencia como “compartir”, “vivir con, integrarse con otras personas”, “vivir en armonía, ser tolerante”, “buscar la superación personal y la del otro”.

En general la convivencia en el Colegio es buena. A nivel de los profesores la relación es bien especial. Los docentes más antiguos buscan que los nuevos cambien, mejoren en sus relaciones. La actitud hacia el estudiante es igual: es hacerlo caer en cuenta del error. La relación entre profesores y directivos es cordial.

Entre los alumnos la situación es diferente. Entre ellos hay agresión física y verbal aunque no exagerada. Usan un lenguaje que no deberían utilizar pero es lo cotidiano de ellos. Es el “madrazo” por cualquier cosa. Se les llama la atención y ellos no son conscientes de las expresiones dichas. Los estudiantes tienen una doble manera de convivir: en las familias no se saludan así pero entre compañeros se pegan y hablan fuerte.

La disciplina que existe en el Colegio no es de represión sino de acompañamiento. Sin embargo, la relación con los padres de familia es difícil pues buscan justificar el comportamiento de sus hijos.

Los docentes creen que los valores que más buscan trabajar en el Colegio son:

- Exigencia: “Si no se exige nos vamos rezagando del espacio humano y laboral. La vida actual es del exigente, del que se exige humana y académicamente. El que no se exige queda desplazado por otros”.
- Organización, orden: “Si uno no es ordenado está en la 'olla'. Por ejemplo si en la célula no se entrega a tiempo el aporte al grupo es que soy desatento y desorganizado y pierde el grupo”.
- Colaboración: “Si apoyo a los otros me enriquezco”.
- Cumplimiento: “Abre espacios académicos y laborales. Cuando en la célula no se cumple, todos se ven afectados”.
- Tranquilidad: “No exaltarse, ser ecuánime. Con tranquilidad y paciencia las cosas se pueden solventar más favorablemente”.

## **La vivencia del PEI**

Los profesores son claros al afirmar que tanto en el PEI como en el Manual de Convivencia se plasman los principios y las orientaciones que impulsan el desarrollo de la vida cotidiana en el Colegio. Siempre se reconoce que “lo primero es la persona en sí y su proceso formativo”. Por ejemplo a nivel de las células se busca que “los estudiantes tomen decisiones y cambien en esa manera de pensar de interdependencia negativa. Es interesante que tomen decisiones en provecho de su desarrollo personal y por el bien de los otros”. Para esto el trabajo de las células y la manera como se lleva en el Colegio resulta de la mayor importancia. Sin embargo, reconocen que el trabajo grupal no es fácil pues algunos estudiantes tienden al individualismo.

## **Los principios institucionales y la práctica evaluativa**

En términos generales los profesores consideran que lo que hacen en los actos de valoración refleja la filosofía del Colegio. Uno de ellos afirmó: “En los AV que yo referí se ven reflejados (los principios institucionales) porque se refieren a la formación, la reflexión y la convivencia”. A través de los AV buscamos “lograr un cambio de actitud y de conciencia, el diálogo fue fundamental”. “Con frecuencia la actitud de un docente es suficiente para que el estudiante se de cuenta que está obrando mal. No hay necesidad de gritar”.

Al realizar un balance sobre la situación alrededor de la convivencia en el Colegio se observa que hay un desarrollo que, en términos generales, puede calificarse como positivo por cuanto existe una correspondencia bastante cercana entre lo que se predica en los principios y lo que se vive en las acciones diarias. Las relaciones entre docentes y directivos y entre éstos y los estudiantes son cordiales. A partir de las percepciones relatadas se puede afirmar que hay un buen clima de convivencia.

## **COLEGIO C**

### **Principios relacionados con la convivencia**

El PEI del Colegio se denomina “Hacia un pensamiento científico para la vida”. La filosofía del Colegio se basa en los siguientes principios:

- Convivencia: promoción de “las relaciones interpersonales a través del mutuo apoyo, del reconocimiento y respeto por sí mismo y por el otro, y de la comunicación clara y oportuna entre los distintos miembros y estamentos de la institución con el fin de vivenciar la democracia participativa”.
- Autonomía: enfatiza en la capacidad para tomar decisiones y solucionar conflictos.
- Dimensión ética: dar sentido a la vida a través de propósitos, metas e ideales.
- Potencialidad para nuevos aprendizajes: con el propósito de aprender a aprender
- Proyección para la vida: para “asumir una actitud científica, desenvolverse como consumidor crítico ante las innovaciones tecnológicas y científicas y construir su proyecto de vida”.

El objetivo general del PEI enfatiza en la necesidad del reconocimiento de valores, y el asumir, cumplir y evaluar los compromisos adquiridos. Y los objetivos específicos subrayan la necesidad de “propiciar espacios

para la convivencia social...”; “... adquirir conciencia de su papel como miembros activos de la sociedad nueva fundamentada en el respeto y la tolerancia...”; “...construir una sociedad colombiana más justa , basada en los principios de justicia y libertad”.

Se debe resaltar que el Manual de Convivencia es entendido como “la base del entendimiento en el Colegio” y se orienta a “concertar la convivencia... en el Colegio como una comunidad de vida democrática y reconstrucción de experiencias basadas en el diálogo y consideración de las diferencias individuales sobre cuya aceptación puede fundarse el entendimiento mutuo, los acuerdos y la cooperación”. Este Manual se elaboró empleando la estrategia de conformación de una constituyente para propiciar una amplia participación de los diversos estamentos. De manera similar a lo contemplado en el PEI, el Manual resalta, entre otros, los valores para la convivencia institucional:

- Reconocimiento y respeto por la dignidad y los derechos del otro.
- Promoción de la convivencia mediante la práctica democrática.
- Tolerancia.
- Autonomía

La misión del Colegio apunta tanto a la formación integral de las personas como al desarrollo de la “capacidad investigativa, lógico - matemática, de comprensión de lectura y solución de problemas”. Y en la visión se destaca el énfasis en ciencias y los valores como base fundamental para el crecimiento integral del ser humano. Para lograrlo propone “el trabajo centrado en la cooperación, ...el establecimiento de efectivos canales de comunicación”.

En cuanto a los presupuestos para caracterizar de forma holística la institución se plantean: “Ambiente de orden y disciplina”, “Metas claras y compartidas”, “Buen liderazgo de alumnos, padres, profesores y directivos”.

Sobre las relaciones de la institución con la comunidad se proponen aspectos como aprender a interactuar, decidir en grupo y eliminar de las relaciones sociales el apodo, la burla y el chantaje.

Y en el Manual de Convivencia se plantea como un deber de los estudiantes de la sección secundaria: “Mantener buenos canales de comunicación buscando siempre el diálogo cortés y la conciliación como medio de solución de los problemas que se presenten, respetando las opiniones de los demás, ejerciendo constantemente autocontrol de su temperamento y respondiendo por sus actos”.

### **Concepción de evaluación**

En el Manual de Convivencia se plantea la evaluación en el Colegio como un conjunto de prácticas de carácter formal: número de logros a ser tenidos en cuenta, tiempos para las actividades de recuperación, mecanismos de promoción, etc. Ni en este documento ni en el PEI hay una aproximación conceptual explícita a lo evaluativo.

### **La convivencia en el Colegio según los profesores**

Concepciones de los profesores sobre convivencia y convivencia en la escuela

En general los profesores entienden el concepto de convivencia como “vivir con”, “vivir en armonía” y se resalta la importancia de la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias. Y plantean que los

supuestos para lograr una buena convivencia son el respeto, la responsabilidad y el amor aspectos que reciben influencia tanto del medio social en el cual se encuentran determinados actores como de la personalidad de cada actor. El logro de un determinado tipo de convivencia va estar marcado por múltiples factores algunos de los cuales no pueden ser manejados por la institución educativa.

Los profesores aceptan que en términos generales la convivencia en el Colegio no es buena. Las actuaciones de determinados actores, especialmente su falta de ecuanimidad, afectan las relaciones que se dan en varios ámbitos de la vida institucional. Es frecuente el autoritarismo y en muchos casos pareciera aplicarse el refrán: “Para mis amigos todo, para mis enemigos la ley”. Entre quienes orientan la institución (incluidos los directivos y los docentes) son frecuentes los desacuerdos producto de la falta de diálogo y acercamiento. En años anteriores la unidad entre los profesores era fuerte. Pero esto cambió. No hay equidad. Existe temor de decir lo que se piensa. No hay colaboración entre las áreas.

Entre los estudiantes la situación también es complicada. Un ejemplo es el rechazo a los compañeros nuevos.

Los principales valores que se quieren trabajar en al Colegio son:

- La responsabilidad, que es mayor en los docentes que en los estudiantes.
- La tolerancia, a pesar del vocabulario a veces soez y de otras situaciones similares.
- La solidaridad aunque entre los estudiantes que a veces es entendida como “la ley del silencio” y a veces como camaradería..
- Cuidado del medio ambiente: entre los profesores está mejorando no así entre los estudiantes.

A pesar de esta situación se hacen esfuerzos para no “pisar la libertad del otro”, para evitar conflictos aunque no todos los miembros de la comunidad educativa tienen interés en lograrlo. “Somos islas”. Los padres de familia no hacen presencia en la institución.

### **La convivencia en las relaciones maestro - estudiante**

En general las relaciones son buenas. Sin embargo, algunos profesores intentan manipular a los estudiantes y esto los torna agresivos e intolerantes y genera problemas entre ellos. Cuando esto ocurre se los invita al diálogo. Otros profesores son autoritarios con los estudiantes, los amenazan: “Si no actúa de tal manera, no se gradúa”. En muchos casos la situación de relación entre estudiantes se ve afectada por los problemas que éstos viven fuera de la institución: la mayoría afronta una vida difícil. Creen que el Colegio es un oasis pero en realidad no lo encuentran.

Una mirada transversal al conjunto de elementos relacionados con la convivencia en los documentos y en las percepciones de los docentes permite afirmar que la situación de la institución está marcada por una serie de factores que establecen diferencias bastante amplias entre lo que es deseable y lo que realmente ocurre. Factores tan decisivos como un cierto clima institucional que entra a interactuar con las características sociales de los estudiantes, hacen que las relaciones de convivencia presenten muchos problemas: falta diálogo, hay enfrentamientos, lo que ocurre no siempre está marcado por una buena comunicación entre los actores negando lo que se plantea en el PEI. Hay esfuerzos importantes para aproximarse a ese ideal pero posiblemente, como lo creen los docentes, el camino a recorrer es muy largo y será necesario vencer muchos obstáculos. También resulta interesante observar que aunque el PEI del Colegio enfatiza en el desarrollo del “pensamiento científico para la vida” posiblemente debido a este segundo elemento “para la vida” en todos sus planteamientos está en primera línea lo relacionado con la convivencia.

## **VISIÓN GENERAL DE LA CONVIVENCIA EN LOS PEI, LOS MANUALES DE CONVIVENCIA Y LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES**

- Lo primero que se debe plantear es que lo relacionado con la convivencia se da tanto en los documentos como en las percepciones de los docentes, como un supuesto necesariamente vinculado a la existencia de la escuela. Prácticamente se afirma que ésta no tiene sentido si no trabaja, de una u otra forma, alrededor de la convivencia. El caso ilustrativo tiene que ver con el colegio cuyo PEI pone el acento en la formación de una mentalidad científica pero que le da una importancia muy grande (y posiblemente mayor) a lo relativo con la convivencia. Tal situación implica que la escuela sigue siendo un sitio privilegiado para trabajar el tema de convivencia.

- En general, en cuanto a los aspectos de convivencia se refiere, tanto los PEI como los manuales de convivencia son declaraciones coherentes con las orientaciones dadas por las autoridades educativas y pertinentes con situaciones específicas que se viven en cada una de las instituciones. Las declaraciones que se formulan en esos documentos permiten reflejar los intereses y preocupaciones de determinados grupos humanos en cuanto a lo que debe ser la convivencia en su institución. Aunque al revisar los documentos en ciertos momentos el lector pareciera encontrarse con una declaración de principios standardizados, sin embargo, al conocer la realidad concreta de los colegios, aparece con claridad que esos principios y la manera de formularlos, en gran medida corresponden a un determinado tipo de institución. En otras palabras: aquellas instituciones que tienen una mayor coherencia entre sus principios y la vivencia real presentan una formulación más profunda el documentos mencionados.

- Sin lugar a dudas, en los tres casos hay diferencias entre lo planteado en los documentos como el ideal de convivencia y lo que ocurre en la realidad. Por supuesto que dependiendo de la institución las diferencias pueden ser más o menos amplias. Esto depende de tres elementos: primero, de la claridad, profundidad y alcance de los principios planteados en los documentos de acuerdo con características institucionales (como se planteó en el inciso previo); segundo, de factores vinculados a la vivencia escolar. En particular: los patrones de comunicación e interacción que de una manera u otra, y por una u otra causa, se establecen entre los actores educativos de la institución: desde unas formas tradicionales de comportamiento (por ejemplo, basado en la jerarquización) hasta el tipo de comunicación y apertura que se cree adecuado; y, tercero, por la incidencia que tienen factores extraescolares entre los cuales sobresale, con mucha fuerza, la situación familiar y sus avatares. Pero lo más importante es que a partir de las percepciones de los docentes comienzan a surgir las fisuras entre el “deber ser” y el “es” de la convivencia. Más adelante se explora lo que ocurre en relación con la convivencia en el campo de los actos de valoración.

- Dependiendo de las características de los colegios las formas de una convivencia armónica o disarmónica van a referirse más a los estudiantes o a los profesores. Esto quiere decir que, dependiendo de ciertas características del ámbito institucional, los focos de armonía o disarmonía van a estar mas centrados en uno u otro grupo. Por ejemplo: enfrentamientos entre profesores (convivencia disarmónica) pueden generar situaciones de disarmonía entre los estudiantes o viceversa. Tal situación es importante por cuanto muestra que en un colegio se vive como comunidad en el sentido que lo ocurrido en un grupo afecta a otros, no es indiferente. Y esto tiene consecuencias para la evaluación: por ejemplo, la manera como un profesor oriente el proceso evaluativo, los “contenidos de convivencia” presentes en ese acto pueden incidir en generar determinadas pautas de convivencia en los estudiantes afectados por la evaluación.

- Los valores para la convivencia que a juicio de los docentes con mayor énfasis se promueven en las instituciones, en general coinciden con los propuestos en el PEI. Esto significa que, en mayor o menor medida, los planteamientos contenidos en los PEI y los manuales de convivencia contribuyen a formar una cierta

identidad (así en algunos casos se más “mental” que real) entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente los docentes.

- Las acciones de valoración, en especial en los documentos, se plantean desde un ángulo formal. Lo que interesa son las expresiones evaluativas, el tipo de logros, el tipo de actividades de recuperación y similares. En ningún de los tres casos se observó una concepción amplia de evaluación como posibilidad de interacción o comunicación o como espacio propicio para la construcción pedagógica. Solamente en el trabajo directo con los profesores que participaron en la investigación se pudo ampliar este panorama. Por lo tanto es factible plantear que en las instituciones no se ha dado una reflexión sobre si la evaluación eventualmente contribuye o no en la generación o transformación de valores para la convivencia. La evaluación sigue considerándose, básicamente, como un elemento de tipo puntual e instrumental.

### DESCRIPCIÓN BÁSICA DE LOS ACTOS DE VALORACIÓN (AV)<sup>2</sup>

#### NÚMERO DE AV Y DISTRIBUCIÓN POR GRADOS

Aunque en el capítulo referente a metodología ya se describió el número de documentos primarios (AV) con los cuales se trabajó, es importante conocer la manera como se distribuyen por grados y por colegios tal como se aprecia en la siguiente Tabla:

Grado	Colegios			Total de AV
	A	B	C	
Sexto			3	3
Séptimo			6	6
Octavo	4	3		7
Noveno	1	6	1	8
Décimo	4			4
Undécimo	5		1	6
<b>Total</b>	14	9	11	34

Cerca de la mitad de los AV se concentra en los grados octavo y noveno. Sin embargo, desde un principios se debe dejar sentado que el concepto “grado” no se constituye en representativo de la edad de los estudiantes pues por ejemplo en uno de los colegios en los grados sexto y séptimo se encontraban estudiantes de 10 y 11 años junto con estudiantes de 13 y 14 años. A pesar de esta situación, y dada la distribución presentada en la Tabla se contó con estudiantes que dentro de las convenciones aceptadas se encuentran en la etapa de la adolescencia. Se debe notar que en el colegio “C” la mayoría de los AV ocurrieron con estudiantes de los grados sexto y séptimo en tanto que en el colegio “A” predominan estudiantes de los grados décimo y undécimo.

<sup>2</sup> En adelante para referirse a los actos de valoración se empleará tanto la expresión completa como la abreviatura

**ORIGEN DE LOS AV**

Las situaciones que originaron los AV analizados se clasifican de la siguiente manera:

Orígenes de los AV	Número de AV
Académico negativo	5
Convivencia negativa	10
Disciplina negativa	10
Académico positivo y académico negativo	1
Académico negativo y disciplina negativa	1
Académico positivo y disciplina negativa	1
Otros orígenes	4
Académico positivo y otros orígenes	1
Convivencia negativa y otros orígenes	1
Total	34

De esta Tabla se pueden desprender las siguientes observaciones, advirtiendo que por efectos prácticos (para facilitar el análisis, como se verá más adelante) en la mayoría de los casos no se tendrán en cuenta los AV que tienen “otros orígenes” pues no se ubican como positivos o negativos. Se trabaja, entonces, sobre 30 AV.

- En primer lugar se debe aclarar que la gran mayoría de los AV tuvieron solo un origen, aunque un AV puede tener más de un origen: En lo analizado se encontraron 5 AV con dos orígenes. Esta doble génesis puede combinar tanto dos aspectos positivos como dos aspectos negativos o uno positivo y uno negativo como se observa en la Tabla. Un ejemplo de un AV con origen académico negativo y disciplina negativa:

*Se inicia la hora de dirección de curso y al llegar al salón encuentro al profesor A., maestro de música, molesto con el grupo, ya que un alto número de alumnos no había preparado una canción interpretada en flauta, tarea dejada 20 días antes.*

*Antes de llegar al salón, me habían informado acerca de la clase de Inglés en la que algunos grupos no habían presentado su trabajo completo; que el grupo de L., J. y otro habían entregado un buen informe, pero el grupo de M., D. y otros no presentaron el trabajo bien. Con este comentario inicio la dirección de grupo y al preguntarles por los estudiantes del grupo que no habían realizado bien su trabajo y pedirles que se pusieran de pie sólo estaban M. Y D. Pregunto, por los que faltan (C., G y S) y J., contesta "están capando"*

Lo que el ejemplo muestra es cómo la evaluación puede cubrir o querer responder a situaciones complejas: dos negativas en campos diferentes.

- En cuanto a lo positivo o negativo de los orígenes se encontró que la gran mayoría (29 AV) tienen un elemento de origen negativo. Es más: de los 25 que tienen un solo origen, en todos los casos es negativo. En solo 3 casos hay origen positivo y los 3 son de tipo académico.

Un ejemplo de origen académico negativo:

*En el salón de clase del grado undécimo, sólo estaba presente la alumna María Alejandra Hernández. Yo dicto química en dicho curso. La alumna durante todo el año había mostrado un bajo rendimiento y desmotivación, su trabajo se limitaba a copiar de los demás, parecía que no entendía nada de lo tratado en clase. Al tratar de hablar con ella, la respuesta era: Es que yo soy bruta, a mi esta materia no me entra. La alumna había presentado por lo menos tres actividades de recuperación, siempre con los mismos resultados.*

Un ejemplo de origen en convivencia negativa:

*Un alumno trajo un disquete pornográfico. Lo colocó en un computador. Varios alumnos lo vieron. La profesora no se enteró. Otro alumno cogió el disquete y lo gravó en otro computador, en el disco duro. La cosa pasó así.*

*La semana siguiente un grupo de niños de tercero primaria fue a la sala de sistemas, alguien activó el computador y se armó un escándalo por la curiosidad de los chiquitines, al activarse el disquete pornográfico*

Un ejemplo de origen en disciplina negativa:

*En la clase de Educación Religiosa, se están leyendo en voz alta las respuestas a las preguntas propuestas en una Guía, acerca del trabajo, su papel en el desarrollo del ser humano, su importancia. La guía era sobre un texto de Engels y al final de la lectura se plantea una reflexión sobre la situación actual del país y de Latinoamérica.*

*El estudiante G. está con el cabello mojado por cuanto llovió en el descanso; con un grupo de cuatro compañeros más, se ponen a peinarse, levantándose el cabello, haciéndose puntas, hablando. Como estaban en grupos, ellos eran sobre y sobre con eso.*

- Sobre los orígenes de carácter académico: 7 son de carácter negativo y, como ya se dijo, 3 son positivos pero anotando que en ningún caso se dan solos sino asociados con disciplina o convivencia negativas.

- Sobre los orígenes relacionados con convivencia se encontraron 11 AV todos de origen negativo.

- Los AV con origen en disciplina fueron 12 y en todos los casos son de origen negativo.

Todo lo anterior está mostrando las siguientes tendencias:

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, en términos de un concepto amplio de evaluación educativa no genera tanta necesidad de



evaluación. Posiblemente esto se debe a que lo académico en términos generales se encuentra más dentro de los cauces esperados, lo que no sucede con la disciplina y la convivencia, y que el docente puede estar más preparado para “manejar” lo que sucede en este campo. Tal situación, en cualquier caso, está mostrando el potencial de la evaluación para contribuir en la formación de valores para la convivencia, situación que se discutirá con detalle más adelante.

En tercer lugar, es factible preguntar cuál es la incidencia que la acción evaluativa tiene en la formación de valores para la convivencia cuando está casi totalmente asociada con orígenes negativos. Como se verá más adelante, las intencionalidades de los docentes en una buena medida se orientan, por ejemplo, a buscar la reflexión en los estudiantes y a generar valores como el respeto o la solidaridad. Sin embargo: ¿Un desarrollo pedagógico, como los actos de valoración, así estén acompañados de una intención positiva, cómo pueden interpretarse, cómo pueden ser captados por los estudiantes, si repetidamente están vinculados con un origen negativo?

## **FORMAS Y ESTILOS DE EXPRESAR LOS AV SEGÚN LOS DOCENTES**

Teniendo en cuenta las tres formas de expresar los AV: escrita, gestual y verbal,, ésta 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 los docentes para valorar a los estudiantes usan preferentemente la palabra, posiblemente como el medio más “rápido y efectivo” para controlar o responder a las situaciones que dan origen a los AV 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.

En cuanto a los estilos de expresión empleados en los AV (dialogante, señalamiento o impositivo) predominan, en proporciones casi iguales, los dos primeros mientras que el tercero tiene una ocurrencia muy baja. Esto significa que los docentes a través de los juicios 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. Al observar estos comportamientos a través de los colegios no se encuentran tendencias especiales.

Algunos ejemplos de cada uno de estos tipos de expresiones y estilos se incluyen a continuación.

Expresión verbal y estilo dialogante:

*- Suspendí la clase y les hice una reflexión al respecto, sobre la educación al entrar a alguna parte, como el salón de clase, dar las gracias a la persona, compañero, profesor que le abra la puerta del salón, casa, oficina, etc. y con mayor razón si ellos llegan tarde a un lugar donde ya se había iniciado la clase o reunión. La reflexión se la hice a todo el curso en general, en forma de consejo, sobre todo como un acto de buena educación que todo estudiante siempre tiene en todo lugar.*

*- La profesora L. se retiró en este momento y yo como soy la persona que atiendo a los niños en enfermería aproveché la situación para llevarme a la alumna y luego de preguntarle si en verdad tenía dolor de estómago le llamé la atención por la manera tan poco cortés para dirigirse a un profesor: "J. ¿usted cree que está hablando con un compañero?, cómo es posible que conteste de esa forma sin ningún respeto, usted cree que así se va a ganar la voluntad de las personas?. Además le complementé que en realidad yo había notado que últimamente no estaba haciendo casi nada por estar hablando con su amiguita.*

*La niña no me contestó absolutamente nada y siguió llorando, entonces le pregunté: ¿En realidad le duele el estómago? J. contestó: "Sí, es que hoy tampoco almorcé porque desayuné tarde". "Bueno y ¿cómo piensa solucionar su problema?". La niña contestó "me voy a adelantar, le voy a pedir a los profesores que me ayuden a recuperar los logros pendientes".*

*Yo le contesté: "pues eso espero porque según he oído usted hasta ahora lleva el año perdido".*

#### Expresión verbal y estilo señalamiento:

*Está mal hecho, ya que yo no había mandado a la mamá sino a él. Yo tramito mucho estos documentos y sé que no dan fotocopias y los RUT tienen logotipo por detrás tienen instructivos. Entonces se que la mamá no fue. El niño tiene cáncer y él cree que yo lo iba a exonerar y no me parece.*

*Un poco triste les dije: "a ustedes no les interesa la clase de Contabilidad". Todos gritaban: "eso es mentira, a nosotros si nos gusta, ¿por qué dice eso?". Yo les hablé: "así considero porque cuando yo quiero algo estoy siempre dispuesta a hacer lo mejor". "En este caso: Si quisieran mi clase recibirían muy bien al profesor, se ubicarían en sus puestos con sus elementos necesarios, saludarían atentamente, presentarían la suficiente disponibilidad para empezar su clase. Serían responsables de sus actos"*

#### Expresión gestual y estilo señalamiento:

*- Se les llamó la atención y se les manifestó con gestos y palabras el total desacuerdo con respecto a un comportamiento que algunos de sus compañeros me habían comentado que ellos habían asumido y es el no querer colaborar en una rifa que se iba a realizar con el fin de ayudar a algunos compañeros económicamente para que pudieran asistir a una convivencia. Yo fui directora de esos muchachos el año pasado y ellos en muchos problemas me buscan a mí y tres estudiantes me comentaron que ellos no quisieron colaborar y que L. rompió la hoja de la rifa y que muchos se sintieron mal.*

*- Yo soy muy expresiva, manoteo mucho, hago caras. Ese día en el pasillo yo manotee mucho. Trataba de expresar que no estaba de acuerdo con la manera como ellos habían actuado que uno con lo que hace dice puede herir a las personas, que donde quedaba todo lo de la cooperación y la solidaridad.*

*Entonces yo me fui y ni siquiera les pregunté y les dije: "uds saben que yo les dije las cosas de frente: esto está mal, no me gusta, no me parece, el curso es para colaborar y no solo para joder".*

#### Expresión escrita y estilo dialogante:

*A los tres que hacen un buen trabajo: les escribí E (de excelente) y felicitaciones. Y los felicité cuando devolví los trabajos. Pero no dije más porque es muy chocante para los demás. Además les caen los demás por sapos. Les dije que me parecía muy buena la originalidad. Yo siempre les digo que no copien lo del vecino.*

### FORMAS Y ESTILOS DE EXPRESAR LOS AV SEGÚN LOS ESTUDIANTES

En general los relatos de los AV por parte de los estudiantes coinciden con lo planteado por los profesores. Únicamente en 14 de los 34 AV se produjo algún tipo de desacuerdo. Un ejemplo es el siguiente:

*No dijimos vulgaridades de esas que dijo la orientadora.*

En cuanto a las formas y los estilos coinciden en señalar que la forma más común de expresión es la verbal, dan un poco más de importancia a la expresión escrita sobre la gestual. Esto significa que en algunos de los aspectos en los cuales los docentes han puesto el acento, los estudiantes nos los perciben de la misma manera generándose, posiblemente, diferencias en la comunicación: el profesor enfatiza en... y el estudiante no lo capta

así. Es interesante lo relacionado con los gestos: ante una expresión tan “evidente” a la cual el docente le da cierta importancia, el estudiante no la reconoce como tal.

Sobre los estilos de expresión sucede algo similar: aparecen con importancia parecida los estilos dialogante y señalamiento. Pero el estilo “impositivo” se percibe con más fuerza por parte de los estudiantes. En otras palabras: los estudiantes ven como impositivos algunos juicios que para los docentes no son tales, presentándose, nuevamente, problemas en la comunicación generada por el acto evaluativo. Lo más importante de destacar es, por una parte, que es el estudiante quien da más peso a lo impositivo y, por otra parte, el posible significado que la evaluación así concebida puede tener en relación con la formación de valores para la convivencia. Por ejemplo, ante un mismo hecho dos percepciones expresadas fueron estas:

Profesor:

*Luego hablé con él personalmente y le di varios consejos prácticos como amigo, por ejemplo " Ud. ha debido venir y decir no lo tengo" y otros*

Estudiante

*La única oportunidad que vi de hablar con el profesor fue cuando nos encontramos en la portería. El me dijo: " Gracias por el programa " pero me lo dijo en una forma sarcástica, por eso no le dije nada.*

Es claro que en un caso como este pueden ser muchos los factores que intervienen para generar una u otra percepción. Sin embargo, lo importante es el mensaje que se produce y sus virtuales consecuencias.

Sobre situaciones concretas que ilustran la relación entre formas de expresión y estilos en los AV desde el punto de vista de los estudiantes, se pueden mencionar las siguientes:

Expresión verbal y estilo impositivo:

*La profesora nos ha debido preguntar de qué nos estábamos riendo.*

*Ella dijo: Si Ud. Se está riendo es porque sabe mucho del tema. Yo no me defendí sino que pensé decirle que no era el único que estaba hablando, pero no dije nada. Después me sentí aliviado cuando nombraron a otros. Ella no interrumpió la clase, fue solo al final que me dijo eso y puso la tarea.*

Expresión verbal y estilo dialogante:

*Cuando el profesor Carlos preguntó por ella yo me le acerqué y le dije: " yo tengo la bolita" , porque él nos ha enseñado a ser sinceros, a decir la verdad, afrontar los problemas. Le conté lo que pasó y me dijo, bueno tráigamela mañana y yo se la traje .*

## **LAS INTENCIONES PRESENTES EN LOS ACTOS DE VALORACIÓN**

Las intenciones de los docentes en cada uno de los actos de valoración se analizaron teniendo en cuenta tres aspectos: por un lado los propósitos del docente en relación con el comportamiento del estudiante, por otro el ámbito en el cual se ubican esas intenciones y en tercer lugar la perspectiva temporal del cambio esperado por el maestro. El análisis se fundamentó en las verbalizaciones expresadas de los educadores sobre las intenciones presentes en los actos de valoración. Cuando estas no se encontraron en el relato del maestro, si

era posible, se analizaba la intención a partir de la intervención oral realizada por el educador durante el acto de valoración.

Por otra parte, a los estudiantes se les preguntó cuál era el mensaje que ellos creían les quería transmitir su maestro, para así poder analizar la intención percibida por el adolescente con respecto al acto de valoración. Estas percepciones estudiantiles se examinaron a la luz de los mismos aspectos con los cuales se miraron los relatos de los docentes.

## LOS PROPÓSITOS DEL ACTO DE VALORACIÓN

Se encontraron cuatro propósitos fundamentales en las intervenciones de los maestros:

- Señalar lo correcto o lo incorrecto: es quizás la intención más sencilla de todas. Consiste en señalar al estudiante lo errado o lo correcto de su actuación. Por ejemplo, escribir una "I" o una "E" para señalar la insuficiencia o excelencia de una tarea escolar o realizar intervenciones orales como la siguiente: *"Usted no quiere cumplir ni con lo uno ni con lo otro ya que incumplió con todos los indicadores de logros del período"*.

- Acción reflexiva: el maestro busca hacer pensar o reflexionar al estudiante sobre su comportamiento y las implicaciones del mismo para sí mismo o para otros: *Busco que comprenda que con el estudio puede lograr muchas cosas.*

- Reorientar la acción: el docente pretende modificar la actuación del estudiante bien sea en el momento mismo de la situación o en un futuro mediato o de largo plazo: *Luego hablé con él personalmente y le di varios consejos prácticos como amigo, por ejemplo " Ud. ha debido venir y decir no lo tengo" y otros, para que no volviera a sucederle los casos anteriores de incumplimiento diciéndole que no podía continuar así.*

- Estimular actuaciones positivas: en unas pocas ocasiones los docentes buscaron reforzar comportamientos adecuados o apoyar a un estudiante para elevar su autoestima: *Quería incentivarlos: levantarles la autoestima. Una persona así se siente bien, actúa de acuerdo con las normas. Así se logra una mayor convivencia.*

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 los propósitos se encuentran integrados: se quiere señalar lo correcto y lo incorrecto pero también se desea lograr una acción reflexiva. Esta situación se presenta porque las intervenciones de los docentes son amplias y dan cabida a varias intenciones. A continuación se ilustran las combinaciones más frecuentes:

### Reorientar la acción - Acción reflexiva

*¿Qué querías decirles? Que esperaba de ellos como una sinceridad en el sentido de reconocer quién era el que había dado esa moneda y que es grave porque el que se roba mil pesos se puede robar diez mil o más. Lo más grave, aunque no se los dije, fue que las niñas encubrieron al muchacho porque se ofrecieron a pagar entre todos. No les pregunté así más, pero les decía es grave que no sean honrados y que digan responsablemente "yo fui" y cambiara la moneda por una buena. Ese día con lo de J. yo estaba furiosa, con los otros no porque quería que reflexionaran sobre lo que hicieron.*

### Señalar lo correcto o lo incorrecto - Acción reflexiva

*Les hice caer en cuenta que no estaban rindiendo académicamente y además había recibido muchas quejas a nivel disciplinario. Les hice una seria reflexión acerca de su comportamiento diciéndole que si querían que fuera buena persona con ellos tendrían que cambiar de comportamiento en todos los aspectos.*

### Señalar lo correcto o lo incorrecto - Reorientar la acción

*Me quedé mirando al joven y suspendí lo que estaba diciendo sobre una explicación del tema visto y le indiqué a J. que esa no era la forma de entregarle a alguien las cosas, lanzándolas por encima de los otros estudiantes, (2 filas) de por medio y que debía de pararse y entregarle el objeto hasta el puesto del compañero.*

*¿Qué mensaje querías darle al estudiante? Presentar buenos modales siempre, no importa las circunstancias y que no nos gustará estar en la misma situación y que hicieran con nosotros lo mismo; buscar mecanismos diferentes que permitan realizar las acciones con los otros, buscando el respeto siempre.*

*¿Qué cambios pretendías obtener? Dejar la pereza y el egoísmo cuando estamos interactuando en diferentes circunstancias con los demás y esforzarnos en hacer lo mejor posible nuestros actos de compartir con los demás.*

Puede entonces afirmarse que los docentes al emitir un juicio pretenden incidir de alguna manera en sus estudiantes, bien sea porque estimulan una reflexión sobre su actuación o porque directamente pretende influir en su comportamiento. Con ello trascienden la simple emisión del juicio, en el cual se expresa lo correcto o incorrecto de una situación, para buscar transformaciones en los estudiantes.

Al comparar las intenciones de los docentes por colegio, se encuentran algunas particularidades:

- En el Colegio B los docentes no buscan nunca señalar lo correcto o lo incorrecto como única intención. Siempre va acompañada de otros propósitos. En este colegio no se presentó la intención de estimular lo positivo.
- En el Colegio C la acción reflexiva siempre está asociada con otra intención. En este colegio las intenciones combinadas no fueron tan frecuentes.
- En el Colegio A el propósito de señalar lo correcto y lo incorrecto se presentó con muy baja frecuencia. Predominaron la acción reflexiva y reorientar la acción

La información de los estudiantes deja ver como estos perciben tipos de intenciones diferentes a las deseadas por sus maestros. La gran mayoría de los adolescentes creen 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. Las siguientes citas ilustran la mirada de los estudiantes al respecto.

### Reorientar la acción

- *Que le pusiéramos atención a la clase y que no nos peináramos*
- *Que me quiso decir que uno así sea por una sola persona, uno tiene que tratar de mejorar porque por una sola persona uno daña la imagen del curso y entonces tratar de hacer las cosas lo mejor que pueda.*

Señalar lo correcto o lo incorrecto

- Nos quiso decir, que estábamos siendo irresponsables y que no estábamos cumpliendo con nuestro deberes, que además estamos engañando a nuestros padre.

- Que me portaba mal. Lo que buscaba era sacarme de clase. Llamarme la atención porque yo no hago las tareas.

Acción reflexiva

La profesora quería hacerme recapacitar. Que aceptara los errores.

Ayudar al estudiante

Dice que nos quiere ayudar para que no nos echen del colegio porque nos quieren echar. Me cambió de salón pero me devolvió. Al regañarme me ayudó a que no me echen porque si sigo molestando me echan. Cuando me regaña, como es para ayudarnos, hay que aceptar los regaños.

En la mayoría de los casos los estudiantes perciben una sola intención en el mensaje de sus profesores. Sólo en una tercera parte de los casos perciben dos o más intenciones. Además en general se observa que interpretan parcialmente la intención del profesor. Este, como se anotaba arriba hace intervenciones amplias a través de las cuales expresa varios mensajes en los cuales reconoce dos o más propósitos. Los estudiantes tienen una percepción más general y menos detallada del mensaje pero en general parecen entender lo que el docente quiso expresarles a través de sus verbalizaciones. En este sentido puede decirse, que aunque las intervenciones de los educadores son complejas, el estudiante recibe sólo una parte de ellas y el contenido percibido es coherente con lo expresado verbalmente por el docente. La diferencia está en que los adolescentes consideran que su maestro les señala o les pone de presente lo que está bien o mal, mientras los docentes buscan lograr una reflexión en sus estudiantes. Hay coincidencia en el deseo de modificar el comportamiento de los y las jóvenes. Algunos ejemplos ayudan a entender esta situación

<p>Docente - Reorientar la acción</p> <p><i>Yo le dije a él, que estaba bastante grande para que fuera responsable por sus cosas, que si él quería salir adelante tenía que buscarse los medios sólo,</i></p> <p><i>Yo le dije le colaboro pero pellizquese. Yo le dije, con religión es un bloquesito no más pero con las otras materias... Yo en religión les valoro hasta le risa, si participan se los valgo. Yo le anduve duro pero después me acerqué.</i></p> <p><i>Además le comenté que si no se había dado cuenta que con su actitud desmejoraba la imagen del curso, ya que la mayoría de compañeros cumplía con sus tareas, trabajos y lecciones y que si era que a él le gustaba que lo señalaran y dijeran: "¡Ah no profesora, él siempre viene sin tareas!".</i></p>	<p>Estudiante. - Reorientar la acción y señalar correcto e incorrecto.</p> <p><i>¿Qué mensaje le quiso dar la profesora? Que me quiso decir que uno así sea por una sola persona, uno tiene que tratar de mejorar porque por una sola persona uno daña la imagen del curso y entonces tratar de hacer las cosas lo mejor que pueda. Ella me dio a entender que .... Ella me dijo que yo a que venía al colegio que yo venía a hacer nada. O sea que si yo no venía a estudiar mejor que ni viniera.</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Docente - Acción reflexiva</p> <p><i>Suspendí la clase y les hice una reflexión al respecto, sobre la educación al entrar a alguna parte, como el salón de clase, dar las gracias a la persona, compañero, profesor que le abra la puerta del salón, casa, oficina, etc. y con mayor razón si ellos llegan tarde a un lugar donde ya se había iniciado la clase o reunión. La reflexión se la hice a todo el curso en general, en forma de consejo, sobre todo como un acto de buena educación que todo alumno de este colegio siempre tiene en todo lugar.</i></p>	<p>Estudiantes - Señalar lo correcto o lo incorrecto</p> <p><i>Yo creo que recalcar una norma de urbanidad que no solo nos va a servir en el colegio sino para toda la vida; si nos empezamos a formar desde ya vamos a tener problemas, no sólo en el colegio, en la universidad, donde trabajemos, sino en otras partes.</i></p> <p><i>J.: Quiso transmitir un mensaje para la formación individual de todos nosotros, para desarrollarnos mejor en la vida y no tener problemas después en el medio social.</i></p> <p><i>M.: Nos recalcó un poquito lo que debe ser la educación; él siempre se ha destacado por eso</i></p>
<p>Docente - Reorientar la acción - Acción reflexiva</p> <p><i>A G. D. porque me había prometido no seguir hablando y después por la risa del chiste: le dije que me había prometido no volver a molestar. Primero que no mintiera y lo llevé a que me dijera la verdad. ... y el hecho de que él tuviera que escribir era ayudarlo a que tenían que pensar en cómo se comprometían.</i></p> <p><i>Como rescatar el respeto, tanto el respeto a mi clase y luego con el chiste. Estaba irrespetando con el chiste flojo.</i></p> <p><i>Los jóvenes pidieron disculpas, prometieron atender y les dije que escribieran sus compromisos en una hoja para que no los olvidáramos.</i></p>	<p>Estudiante - Señalar lo correcto o lo incorrecto</p> <p><i>Mensaje: Que la escucha es un valor que debemos siempre tener en cuenta Pues que no nos debíamos imaginar cosas que no son. Nos puso a decir que la apariencia engaña, porque como N. se levantó toda impresionada, nosotros nos estábamos riendo de eso.</i></p>

Cabe afirmar entonces que durante los actos de valoración se presenta un nivel de comunicación en el cual el docente expresa un mensaje verbal complejo del cual el estudiante percibe las generalidades de su contenido. Las intervenciones de los docentes parecen ser relativamente claras y son coherentes con sus intenciones. En consecuencia los estudiantes pueden percibir algunos de los propósitos del juicio emitido por los maestros. Los propósitos más velados no son recibidos por los adolescentes quienes asignan entonces una intención diferente al mensaje del docente.

### LA PERSPECTIVA TEMPORAL DEL CAMBIO DESEADO POR EL DOCENTE

Los cambios esperados por los docentes como consecuencia del juicio emitido en el acto de valoración tienen relación con las intenciones de sus actos de valoración. Es lo que esperan lograr con sus mensajes. Los propósitos de los actos de valoración se miraron también desde una perspectiva temporal teniendo en cuenta si el cambio deseado se esperaba para el momento inmediato de la situación, para un mediano plazo o para un futuro en el largo plazo.

Los resultados del análisis muestran lo siguiente sin diferencias llamativas por colegios:

- Los docentes buscan cambios sobre todo a mediano plazo, algunos de ellos combinados con transformaciones inmediatas o de largo plazo.
- En muy pocos casos se deseaba exclusivamente un cambio inmediato.
- Los efectos de largo plazo como única visión del cambio no se evidenciaron en ningún caso.

Por su parte, los estudiantes perciben de manera similar la perspectiva temporal del cambio deseado por sus educadores aunque en muchas ocasiones perciben una sola perspectiva temporal cuando el docente ha expresado dos. Otra diferencia encontrada hace referencia a los cambios de largo plazo: 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. Algunos ejemplos donde se encuentra coincidencia entre la visión del docente y del estudiante son:

BÚSQUEDA DE CAMBIO INMEDIATO	
<p>Docente</p> <p><i>Me quedé mirando al joven y suspendí lo que estaba diciendo sobre una explicación del tema visto y le indiqué a J. que esa no era la forma de entregarle a alguien las cosas, lanzándolas por encima de los otros estudiantes, (2 filas) de por medio y que debía de pararse y entregarle el objeto hasta el puesto del compañero. Los demás estudiantes se quedaron en silencio, atentos a la indicación que estaba haciendo y después al momento de comenzar a comentar algunos, que esa forma no era la correcta, por encima de ellos volando objetos, de un lado a otro. También le dije que se imaginara en la casa de él, en una visita y que en el comedor, por ejemplo, alguien pidiera algo, entonces qué fácil y cómodo sería lanzarlo por encima de los demás invitados y cómo se vería en esa situación.</i></p>	<p>Estudiante</p> <p><i>Que no era la forma indicada para pasar los objetos a otras personas; que debía pararme del puesto ir donde el compañero y entregárselo.</i></p>
BÚSQUEDA DE CAMBIO EN EL MEDIANO PLAZO	
<p>Docente</p> <p><i>En cuanto a G.: Busco que comprenda que con el estudio puede lograr muchas cosas. Buscaba en ella la integración. Que tuviera una meta distinta a conseguirse una pareja.</i></p>	<p>Estudiante</p> <p><i>Quiso darnos un consejo. Hay que cambiar. Debemos colaborar para ser mejores.</i></p>

En algunos casos los docentes expresan los cambios para el mediano plazo de manera muy específica refiriéndose a los siguientes meses o incluso al final del año. Sin embargo, en general se manifiesta de manera similar al ejemplo incluido en el cuadro, en donde se puede interpretar que no se desea ni un cambio del momento ni un cambio en el futuro lejano, sino una transformación del estudiante actual dentro de un presente cercano y ojalá de manera continuada.

Los cambios de largo plazo percibidos por los estudiantes son claramente diferentes a los de mediano plazo:



*Mejorar para el día de mañana ser alguien importante. El día de mañana podremos responder por las familias, por las madres. El dejar de ser solapados genera responsabilidad. Si nos dice que somos solapados nos quiere decir que debemos cambiar.*

En muchas ocasiones la perspectiva temporal se presenta en forma combinada, primando de todas maneras el deseo de transformaciones en el mediano plazo. Pareciera que tanto docentes como estudiantes no tienen una perspectiva muy lejana o inmediatista en los cambios que se pueden lograr. Algunos casos ejemplificadores muestran las combinaciones expresadas por los docentes que no son percibidos tan claramente por los estudiantes:

BÚSQUEDA DE CAMBIO INMEDIATO Y EN EL MEDIANO PLAZO	
<p><b>Docente</b></p> <p><i>Que esperaba de ellos como una sinceridad en el sentido de reconocer quién era el que había dado esa moneda y que es grave porque el que se roba mil pesos se puede robar diez mil o más. Lo más grave, aunque no se los dije, fue que las niñas encubrieron al muchacho porque ofrecieron a pagar entre todos. No les pregunté así más, pero les decía es grave que no sean honrados y que digan responsablemente yo fui y cambiara la moneda por una buena.</i></p> <p><i>Ese día con lo de J. yo estaba furiosa, con los otros no porque quería que reflexionaran sobre lo que hicieron.</i></p>	<p><b>Estudiante</b></p> <p><i>D: Que fuéramos honrados que no nos engaáramos a nosotros mismos, que no era la plata lo importante. Pero tampoco era para que lo llevara a tanto.</i></p> <p><i>Pero ella lo que quiere decir es que por una cosa pequeña como al que dijo J se puede formar un problema pequeño. Y para que todos se dieran cuenta y no se armaran chismes porque a ella le molestan mucho los chismes.</i></p>
BÚSQUEDA DE CAMBIO EN EL MEDIANO Y EL LARGO PLAZO	
<p><b>Docente</b></p> <p><i>El valor que traté de inculcar en la alumna fue el de elevar la autoestima. Ésta genera otros valores como responsabilidad y permite fijar metas que le van a ayudar a la persona a estar mejor con los demás. Con baja autoestima la persona se vence y dice no más. Esto se puede proyectar al futuro, por ejemplo, para la vida de casada. La autoestima genera compromiso, ganas de hacer las cosas. La autoestima le sirve para defenderse de los demás.</i></p>	<p><b>Estudiante</b></p> <p><i>El mensaje que el profesor me dejó es que estudiara. Que no perdiera 11 Que no me retirara porque era el último año.</i></p>

### EL ÁMBITO EN EL CUAL SE ESPERA EL CAMBIO

Las intenciones de cambio deseadas por los docentes de todos los colegios al emitir un juicio pueden esperarse para diversos ámbitos, la mayoría de los cuales se mezclan. Es así como se encuentran mensajes atinentes a la vida escolar y a lo personal simultáneamente o se involucra la vida laboral con el ámbito escolar. Para una mayor comprensión se analizarán por separado.

- **Ámbito escolar:** Es donde se espera obtener la mayoría de los cambios estudiantiles y tiene dos énfasis

distintos: lo académico y lo social. Lo académico tiene relación con el mejor desempeño y cumplimiento de las tareas escolares:

- *Con los excelentes: hacer un refuerzo positivo de su rendimiento. Los otros deben volver a hacer el trabajo. En estos días tienen que entregar el trabajo.*

*La otra tiene que ver con mi materia: exprésense, escriban, esfuércense por redactar. Ustedes no saben en qué momento tienen que expresarse en público.*

Lo social hace referencia a las relaciones interpersonales dentro de la escuela tanto entre los adolescentes como entre éstos y los docentes.

*Después de un rato y de haber analizado mentalmente el comportamiento del estudiante interrumpí la clase y le dije al estudiante: "estoy cansado de sus comentarios inoportunos, de su irrespeto a sus compañeros, de que usted pudiendo hacer el trabajo que se le pide, no lo haga, teniendo capacidades las desaproveche. Su actitud hacia la clase de ciencias es negativa. Es mejor que tome decisiones a tiempo: o trabaja, como debe ser o se retira de la clase".*

- **Ámbito personal:** alude a cambios esperados en relación con el crecimiento personal del estudiante:

*"No quiero formar polémica, ni que empiecen a justificar sus acciones". Algo que me enferma que me da rabia es que empiecen a justificar, porque entonces es que no les llegó el mensaje, yo les digo que reflexionen más bien. Por eso les dije: "solamente quiero que reflexionen y analicen que son ustedes y solamente ustedes los que pierden que ustedes son los que no están desarrollando sus capacidades y que ni yo, ni sus padres, ni la rectora podemos vivir por ustedes. El mundo de hoy está gobernado por las personas capaces, emprendedoras; ya no es tan importante tener más cartones que un indigente sino ser una persona luchadora, emprendedora que tenga el conocimiento y lo sepa aprovechar, que tenga valores". Yo siempre les digo que la vida tiene muchos obstáculos pero que uno debe luchar, tiene que proponérselo, que no siempre es difícil. Que ellos son los que deciden lo que van a hacer en su vida: indigente, profesional, o lo que sea. Pero que tienen que lucharlo.*

- **Ámbito de la vida laboral:** algunos docentes expresan con claridad la importancia de hacer cambios con el objeto de adaptarse mejor a la vida laboral futura:

*Además les hablé que si uno no sabe realizar algo, no puede comprometerse el día de mañana a efectuarlo y así obtener alguna utilidad económica. A que analizáramos la situación del país y la de nuestra ciudad. También si en el futuro fomentamos la creación de microempresas, sabemos las cosas que tenemos que realizar y así tampoco con nadie nos engañará en dichos trámites.*

- **Ámbito de la vida en general:** en unas pocas ocasiones los docentes desean transformaciones que sirvan a los estudiantes a lo largo de la vida. Es el caso del ejemplo citado para ilustrar el ámbito personal. Otro más cotidiano es el siguiente:

*Yo también les doy el ejemplo: mi papá me dio este recibo para pagar y me voy jugando y cuando llego al banco a la 3:05 el banco está cerrado y el portero no me va a abrir. Al día siguiente voy a pagar una sanción. Ellos no han querido entender que el Estado ha creado unos patrones de convivencia pero el más inquisidor es el mismo Estado y a uno no lo preparan para enfrentar esa inquisición del Estado.*

*Yo siempre les he mostrado las dos cosas. Nosotros aquí somos permisivos y le damos plazos pero en la vida no va encontrar eso permisivo sino que va a encontrar sanciones si no cumple.*

- **Ámbito de las relaciones interpersonales:** en algunas ocasiones los docentes hacen énfasis en la calidad de interacciones que puede establecer el estudiante sin especificar si es en la escuela, en la familia o con los amigos:

*Al realizar una observación a todo el curso les manifesté que era muy importante en las relaciones con el otro manejar los principios fundamentales de una buena y armónica convivencia como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, honestidad, responsabilidad, valores que faltaron ante el problema anterior y que además están contemplados en el manual de convivencia, motivo por el cual algunos de los alumnos me solicitaron un manual para leerlo y estudiarlo ya que ellos sienten que se les ha violado las normas establecidas y que no son escuchados en el momento oportuno.*

El ámbito en el cual se esperan mayores cambios es la escuela y en ella tiene más importancia el aspecto social que el académico aunque este último también es resaltado con frecuencia. En segundo lugar, se esperan transformaciones orientadas a ayudar al estudiante en su desarrollo personal y en tercer lugar se desea afectar las relaciones interpersonales de los adolescentes. Aunque al ámbito familiar se le da sentido como un factor que afecta la convivencia y el comportamiento de los estudiantes (ver análisis de los colegios), no parece ser tenido en cuenta directamente por los docentes en sus intenciones y la vida en general así como la vida laboral se reconocen pero de manera mucho menos frecuente. Todo esto tiene relación con la perspectiva temporal del cambio deseado: los cambios en la escuela son en el mediano plazo, lo mismo que el desarrollo personal y las interacciones de los adolescentes. Ámbitos de plazo más largo como la vida laboral no tienen tanta importancia dentro de las intenciones de los docentes al hacer un juicio.

La información derivada de los estudiantes en general muestra una tendencia similar con algunas variaciones. La escuela en lo social seguida de lo académico es la más percibida por parte de los estudiantes. En segundo lugar comprenden intenciones de cambio en el ámbito de lo personal y en tercer lugar 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. Algunos ejemplos de la mirada del estudiante sobre el ámbito en el cual interpretan las intenciones de sus maestros muestran como en muchas ocasiones los adolescentes también perciben de manera integrada varios ámbitos:

Ámbito: Escuela - Aspecto social y académico

*G.: Que no perdamos el año. Podemos seguir adelante porque no me voy a dejar caer por la indisciplina.*

*Y.: Que podemos mejorar. Buscaba que fuéramos juiciosos con todos los profesores. No nos compara.*

*D.: Por dentro uno lleva algo que lo hace recapacitar. Nos quiso transmitir que le podemos decir los problemas, que somos inteligentes pero indisciplinados.*

*C.: En ella tenemos una amiga, que tenemos que cambiar.*

Ámbitos: Escuela - Aspecto académico / La vida

*Que tengo que preocuparme más por mis deberes, ser más responsable y ponerle seriedad a las cosas. Porque es para mi bien, para mi formación. Ya que si uno no hace nada en la vida tiende a irse por otro lado. Si uno no hace nada ¿ para qué está aquí? Uno siempre debe ir por el camino recto.*

Ámbitos: Escuela - académico / Familia / personal

*G.: El nos quiso transmitir un mensaje de responsabilidad, porque nosotros nos salimos sin pedir permiso y por tanto no estábamos siendo responsables.*

*C.: Nosotros no estábamos preparados para presentar esa evaluación y él lo que nos quiso decir fue que asumimos una*

*actitud muy mala y como de cobardía.*

*E.: Nos quiso decir, que estábamos siendo irresponsables y que no estábamos cumpliendo con nuestro deberes, que además estamos engañando a nuestros padres.*

Ámbitos: Vida laboral / Vida

*Si por casualidad en la vida uno quiere formar un negocio o una empresa saber cómo hacerlo. Como nosotros salimos de 11 y quedamos... empezamos universidad y las cosas no son tan fáciles, entonces el quería prepararnos, para que sepamos como coger una buseta y buscar algo.*

Como ya se señalaba al analizar la perspectiva temporal del cambio deseado, los estudiantes perciben el contenido de la intención expresada por el docente en sus verbalizaciones independientemente del ámbito al cual lo apliquen. Por ejemplo, un docente puede haber expresado intenciones de generar transformaciones en el ámbito personal y el estudiante percibir claramente el tipo de cambio que desea el docente pero interpretarlos más en el plano escolar o de la vida familiar. De todas formas el mensaje de cambio llega al estudiante.

Sobre las intenciones de los docentes durante los actos de valoración puede decirse entonces que superan la simple constatación de lo bueno o lo malo de un comportamiento estudiantil orientándose hacia la transformación de los comportamientos y la reflexión sobre los mismos. Los estudiantes perciben claramente las intenciones de cambio pero interpretan el deseo de reflexión como un señalamiento de lo correcto o incorrecto de una acción. De todas formas, independientemente de esta circunstancia, los adolescentes, comprenden de manera bastante fiel el contenido principal del mensaje verbalizado por su maestro, así lo apropien sólo en sus aspectos básicos: pareciera que el docente emite un mensaje bastante complejo en donde se integran varias intenciones y al estudiante le llega un mensaje más simple. Igual fenómeno se da con las percepciones de la perspectiva temporal del cambio deseado y de los ámbitos en los cuales se esperan estas transformaciones.

De todas maneras es importante resaltar la coherencia entre las expresiones e intenciones de los docentes y las percepciones de los estudiantes. Podría decirse que los mensajes de los maestros no se los lleva el viento. Por lo menos en una primera instancia, son comprendidos por los adolescentes. Y también es importante poner de presente como las intenciones de los docentes al hacer el acto de valoración realmente apuntan al mejoramiento de diversos aspectos del estudiante. Quedarse en la simple expresión del juicio no parece interesar a los educadores. Es una perspectiva de la evaluación importante, más si se tiene en cuenta la importancia asignada al ámbito social y personal de la intención: se quieren mejorar las relaciones en la escuela, entre los adolescentes y entre ellos y sus maestros y además se busca un crecimiento personal (intelectual, afectivo) del estudiante, lo cual también puede ser importante en una mejor convivencia. Por las intenciones expresadas, podría pensarse que a los maestros les interesa mejorar las relaciones de convivencia y así lo perciben sus estudiantes.

### **LOS VALORES PARA LA CONVIVENCIA TRANSMITIDOS POR DOCENTES Y PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES**

A los docentes se les preguntó por los valores para la convivencia que transmitieron durante los actos de valoración. Las respuestas muestran una gama sumamente amplia y en un acto de valoración frecuentemente se cree haber comunicado más de un valor.

A los estudiantes también se les interrogó por los valores que les transmitieron sus maestros y las respuestas de los dos grupos coinciden bastante. En dos terceras partes de los actos de valoración, los estudiantes reconocen uno o dos de los valores mencionados por sus maestros percibiendo menos valores de los que sus maestros creen haberles comunicado.

**EL SIGNIFICADO DE LOS VALORES PARA LA CONVIVENCIA EN JUEGO DURANTE LOS ACTOS DE VALORACIÓN**

El valor más resaltado por ambos grupos 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:

Valor relativo a:		Mencionado por docentes	Mencionado por estudiantes .
Valores con mayor énfasis en las relaciones interpersonales	Comunicación interpersonal	Diálogo - comunicación, escucha, cordialidad, tacto.	Escucha
	Respeto	Respeto, tolerancia	Respeto
	Colaboración	Cooperación	Colaboración
	Solidaridad	Solidaridad	Apoyo
Valores con mayor énfasis en el desarrollo personal	Responsabilidad	Responsabilidad, autonomía, cumplimiento, compromiso, exigencia, opción de libertad.	Responsabilidad, autonomía, cumplimiento
	Honestidad	Honestidad, honradez	Honestidad, sinceridad, confianza
	Desarrollo personal	Autoestima, desarrollo de capacidades	Autoestima
Otros valores		Autocontrol, autoevaluación, tranquilidad, reflexión, pertenencia a la institución, buenos modales, vivir en comunidad, organización - orden	

El cuadro muestra cómo algunos valores enfatizan más en valores orientados hacia las relaciones interpersonales y por consiguiente hacia la convivencia. Otros valores parecieran dar mayor importancia al desarrollo personal del individuo. En estos últimos, sin embargo, tanto docentes como estudiantes, al definir los valores señalan alguna importancia de su vivencia en las relaciones interpersonales y en la convivencia.

Para entender más claramente la forma como docentes y estudiantes conciben los valores mencionados a continuación se desarrolla cada uno de ellos siguiendo el mismo orden de presentación que se refleja en la tabla.

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

*- Comunicación interpersonal*

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. Algunos ejemplos del valor de la comunicación:

<p><b>Docente</b></p> <p><i>Debemos escuchar al que está hablando: porque si no nos escuchamos y no entendemos lo que estamos hablando ahí no interesa el otro y es una falta de respeto. Falta de respeto por no atender la clase y estar haciendo otra cosa. Falta de respeto con la clase, con el mismo proceso.</i></p> <p><i>Para llegar a la convivencia, al diálogo, es necesario que prevalezca la verdad, no hay necesidad de mentir. La verdad es necesaria para que haya diálogo. Sobre la base de la mentira no hay verdadero diálogo. Habría una comunicación pero no diálogo, hablaríamos pero sin dialogar. El tenía temor que yo lo regañara por el chiste.</i></p>	<p><b>Estudiantes</b></p> <p><i>- De pronto la apreciación que debemos tener hacia una persona que todo lo que ella hace no es ... que no debemos decir lo que no es. El valor de la escucha y el valor de la verdad.</i></p> <p><i>- Sergio: El saber escuchar es el valor que nos inculcó ahí. Y el respeto hacia la clase y hacia nuestra compañera.</i></p>
<p><b>Docente</b></p> <p><i>Tacto: Todas las cosas no se pueden medir con "el mismo rasero". Las cosas se arreglan, cuando se llevan por las buenas.</i></p>	

*- Respeto*

Fue el segundo valor más mencionado por docentes y por estudiantes. Con él se buscan relaciones interpersonales en donde las personas no incomoden, ni agredan, ni hagan daño a otros. En este sentido, como se dijo en el inciso anterior, la escucha fue considerada como una expresión de este valor revelándose como una posibilidad de respeto hacia el otro que desea ser tenido en cuenta cuando habla. De manera semejante, y más resaltado por los estudiantes, se considera respetuoso el valorar 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. Algunos ejemplos:

<p>Docente</p> <p><i>Respeto: En grupos se notan las diferencias en las formas de pensar y actuar y se reconocen limitaciones de cada uno, como ser digno y único.</i></p>	<p>Estudiante</p> <p><i>Que debía tener respeto con los demás compañeros y no interrumpir la clase, porque no es de bueno modales tirarle así objetos a los compañeros. Debo tener más respeto hacia ellos</i></p> <p><i>¿Qué es para ti el respeto? Es una forma de tratar a una persona, valorándola no haciéndola sentir insignificante, tratarla bien</i></p>
<p>Docente</p> <p><i>Hay que respetar, poner atención, a clase, saber a qué se vino al colegio, aprovechar el tiempo de clase, es molesto interrumpir la clase puesto que muchos alumnos quieren trabajar, hay que ser responsables de sus actos, el auto control, el saber escuchar al otro.</i></p> <p><i>El respeto es un valor para la convivencia porque si no hay respeto al otro la relación se traumatiza, no hay comunicación. Si no hay buena comunicación no puede haber buena convivencia. Si hay irrespeto hay mal ejemplo.</i></p>	<p>Estudiante</p> <p><i>Respetar la clase y los profesores. En la clase de español no se callan y no dejan dictar la clase. En matemáticas la profesora llamó al rector y llamaron a los acudientes. Respeto también es: No botar papeles y chiflar cuando llegan los profesores. Pero es que algunos profesores nos tratan a las patadas y por eso no nos portamos bien.</i></p>
<p>Docente</p> <p><i>Respeto: La risa y la burla es rechazable al estar hablando de un tema referente a la identidad personal. La burla y la malicia indisponen al grupo Si no se valora y se respeta el propio cuerpo entonces tampoco se respeta a los otros.</i></p> <p><i>Consideración: Siempre se espera que los muchacho participen activamente en el desarrollo de la clase, por ello la actitud de burla de los dos jóvenes fue una desconsideración con el grupo ya que se sintieron intimidados para participar.</i></p>	
<p>Estudiantes</p> <p><i>D: valorar a las demás persona y a uno mismo también.. Valorarlas por lo que son. Lo que pasa es que ella fue demasiado ... muy al extremo. Por ella muchas veces yo he ido a coordinación.</i></p> <p><i>L: Ella es para hacernos entender que no es la falta de valores. Para nosotros es una cosa pequeña pero ella quiere formarnos en los valores.</i></p> <p><i>S: quererse como a sí mismo y querer a los demás. Porque si yo me quiero yo sola y digo yo soy la super... no. Es quererse y valorarse a sí mismo y también a los demás.</i></p> <p><i>L: es aceptar las decisiones y los actos que hagan las demás personas. Aceptar a las personas tal como son. En vez de hundirlas. Todos tienen errores y uno tiene que aceptarlas. Es que uno se cree perfecto y entonces quiere que todos hagan lo que uno hace. Y todos jalamos para nuestro propio yo y no tenemos en cuenta a los demás.</i></p>	

**Estudiantes**

- Primero que todo debemos respetarnos en la casa, empezar a saber qué valores tenemos en la casa y luego esparcirlos a los demás y con respeto decirles, que tienen de bueno y qué tiene de malo. Respeto al espacio de las demás personas. Por ejemplo que si uno está en un bus con todos los demás entonces uno no debe hacer sólo lo que quiere si otros no quieren.

- Uno tiene un límite.

- Acá dicen que el respeto viene de la casa pero en la casa de uno muchas veces los papás son groseros. O puede ser respetuoso en el colegio y en la casa no y entonces en un paseo como ese a uno se le olvida que está en colegio y que tiene que respetar.

*¿Por qué hay que respetar a los mayores?*

*Porque como personas se merecen nuestro respeto.*

- Algunos mayores son ejemplo de nosotros. Son muy pocos los que van por buen camino a esos hay que respetarlos porque ellos saben como hacen sus cosas, tienen experiencia de la vida.

- Con H. lo que pasa es que cuando hace reuniones ella no tiene autoridad, le falta más carisma, y por eso casi nadie la respeta. Ella en salón ellos hablan y ella los ha gritado y eso no nos gusta a nosotros. El día de esa clase todos estábamos felices porque S. iba a hacer previa y todos estaban contentos de que se demorara.

- Es que ella grita, no sólo regaña, grita. Por ejemplo S., nunca nos ha gritado y tiene ese carisma y todo el mundo la respeta.

- *Colaboración:*

Muy pocas menciones tuvo este valor para la convivencia. Se resalta por los beneficios que trae a un grupo y por las desventajas de su opuesto, el individualismo:

<p><b>Docente:</b></p> <p><i>Cooperación: me parece muy importante que uno no aprenda a ser solo sino a trabajar en grupos y que si cada uno tiene una idea podemos juntarlas y hacer una cosa mejor. Cuando trabajamos como islas las cosas no funcionan bien. En eso también es el reconocimiento del otro que el otro también es importante y uno mismo se enriquece de esa cooperación.</i></p>	<p><b>Estudiantes:</b></p> <p><i>Colaboración: al principio ella creyó que nosotros no quisimos colaborar y en ese punto ella quiso corregirnos y nos quiso inculcar la colaboración. Nos preguntó que por qué habíamos hechos eso que por qué no habíamos colaborado, que por qué yo había roto las boletas. Nos dijo que eso no era así, que debíamos colaborar. Y luego dijo que tocaba aclarar con el salón.</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- *Solidaridad*

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:

- *Solidaridad: yo soy una convencida que si ayudo al otro me voy a sentir bien y si estoy bien lo reflejo ante mi*



*comunidad y ante los otros. La otra parte es que importante que en la formación del ser humano aprenda que se entienda la importancia de ayudar al otro si lo puedo hacer, que no se michicatié para que la sociedad esté mejor. Si todos estuviéramos bien no necesitaríamos ayuda. Si todos estamos pensando en los demás no necesitaríamos ayuda porque todos nos ayudamos. También soy convencida que es una ley de Dios, de la vida: si uno ayuda al otro, sin necesidad de esperar, Dios o la vida le recompensa.*

**- Solidaridad**

*¿Cómo lo transmitió? Cuando el otro compañero le estaba haciendo barra, entonces yo les dije que uno tenía que ser amigo para todo, no sólo para hacer relajito sino para todo, para las cosas que tenían que responder, porque para ellos coquetearles a la china es muy importante en esa edad. Yo les hacía ver que uno tiene que estar con el otro en todas las circunstancias que era importante que trabajaran porque el trabajo era en grupo y como estaban trabajando con otra niña, entonces si no colabora no está siendo solidario.*

*¿Por qué es un valor para la convivencia? Porque me parece que lo que nos hace falta... ese curso tiene mucho problema de indisciplina, y no es el hecho de burlarse del otro sino que si uno ayuda a otro van a sacar el curso adelante, vamos metiendo ese apoyo del uno con el otro para sacar el curso adelante. Porque en ese curso hay un muchacho que vive solo prácticamente porque el papá es como disminuido ante el hijo y entonces no les digo que él está solo pero cuando por ejemplo uno reparte una guía y él llegó tarde o no estaba y a la clase siguiente por estar trabajando, dice: "nadie me dijo, nadie me la prestó" y entonces les digo que ahí es donde uno tiene que ser solidario. Pero para jugar fútbol si todo el mundo sabe y se avisan. O cuando a la salida se solidarizan para apoyarse para enfrentarse con el que le empujó en el recreo.*

*De pronto a veces entienden solidaridad cuando alguno hizo el trabajo y los otros se copian y por poquito son fotocopias.*

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

**- Responsabilidad**

Este valor es entendido desde tres puntos de vista no siempre desligados 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 a tiempo conlleva la pérdida de posibilidades en la vida, en las relaciones interpersonales y acarrea sanciones. Es quizás es el significado con menor sentido social de este valor y en los estudiantes está muy ligado al cumplimiento de obligaciones impuestas.

Docente:

*La responsabilidad: es un valor para la convivencia porque cuando cumplimos con lo que nos comprometemos nos sentimos bien y lo transmitimos en un mejor entendimiento y armonía con los demás.*

Estudiante:

*¿Qué mensaje te quiso transmitir el profesor? Que tengo que preocuparme más por mis deberes, ser más responsable y ponerle seriedad a las cosas. Ser responsable, cumplir todos los deberes que a uno le ponen.*

*¿Por qué eso es importante? Porque es para mi bien, para mi formación. Ya que si uno no hace nada en la vida tiende a irse por otro lado. Si uno no hace nada ¿para qué está aquí? Uno siempre debe ir por el camino recto.*

En segundo lugar se entiende la responsabilidad como el enfrentar o asumir compromisos o situaciones a través de las actuaciones personales o como responder por los propios actos. Ser responsable en este caso, beneficia

a otros.

<p><b>Docente:</b></p> <p><i>Responsabilidad: no tanto ser cumplidor con sus deberes, sino aprender asumir un papel definido.</i></p> <p><i>Yo no estoy de acuerdo que el niño actúe según con el profesor con el que está. Yo busco que ellos desarrollen sus criterios. A veces no es fácil y ellos dependen mucho de uno en ese proceso de formación.</i></p> <p><i>¿Cómo los transmitió? De todos modos uno con su actuar uno siempre... de todos modos la vida es un acto responsable de lo que uno haga bien o haga mal tiene que responder. Entonces por eso el que cumplió deje así y el que no cumplió haga diez páginas más. Por eso en dos días tenían que adicionarle diez páginas. Fue la manera en que uno da el refuerzo, la idea es que les quede algo en su cabeza de formación de que yo tengo que responder por mis cosas y que después tengo que responder por otras, graves a veces. Cuando hablo de responsabilidad no solo de cosas positivas. Yo hablo de que yo siempre tengo que responder por las cosas que yo hice.</i></p> <p><i>Compromiso ¿Cuál es la diferencia entre compromiso y responsabilidad? Responsabilidades más amplia, el compromiso hace parte la responsabilidad. Siempre me ha parecido importante que uno haga las cosas no por obligación sino porque a mí me hace mejor ser humano, para crecer. No hacer las cosas porque me toca. Que yo me convenzo de su importancia. Esa sería la responsabilidad.</i></p>	<p><b>Estudiante:</b></p> <p><i>Dijo que si esto lo hacemos en el colegio también más adelante lo haremos en nuestra carrera. Que seamos responsables desde pequeños.</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En tercer lugar, la responsabilidad significa evitar comportamientos o actuaciones que pueden perjudicar a otras personas o a sí mismo.

**Docente:**

*Responsabilidad: Cada uno tiene que asumir su función y entonces si uno no asume el trabajo del grupo no es responsable y está haciendo quedar mal al grupo y entonces el grupo no tiene éxito. Además yo estoy trabajando cultura religiosa desde los valores y me parece que la responsabilidad es clave. Si ellos colaboran no sólo mejora el grupo sino el curso.*

*- ¿Cómo lo transmitiste?: en la exigencia que le hago que se concentre, al comenzar cuando veo que son cinco y veo que son mucha gente entonces les digo: "se separan" y en mi constante intervención con ellos. Estuve todo el tiempo pendiente le dije: "responda, esté consciente que si no trabaja sus compañeros se van a cansar". Aparte que el trabajo que se estaba haciendo yo estaba haciendo énfasis en que ellos descubrieran los valores que vivenciaron en las vacaciones. El trabajo era que encontraran en grupo y en la plenaria cómo habían sido los papás si habían sido*

*restringidos o permisivos y que vieran que valores percibían en eso. Ahora, que a uno más que guía le toca ser compañero de ellos.*

*Si yo no asumo a lo que me comprometo, no funcionan las cosas. Y como se supone que ellos están compartiendo casi que media vida aquí en el colegio, entonces si no trabajan a muchos los rechazan. En ese curso hay una niña muy calladita pero ella no puede aunque trata de hacer las cosas y los muchachos, cuando uno organiza grupo, ella resulta solita. Entonces sí afecta la convivencia donde un integrante del grupo no funcione. Y ellos son más drásticos que uno.*

Estudiante:

*El principal valor que la profesora quiso transmitir fue la responsabilidad: hacer lo que se debe hacer en el lugar indicado. Tiene que ver con la convivencia porque si alguien hace algo distinto distrae a los demás.*

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, puede perfectamente pensarse 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 de los demás. Podría entenderse como responsabilidad en el sentido de actuar libremente tomando decisiones propias.

<p>Docente:</p> <p><i>Aparte de la responsabilidad nosotros exigimos muchísimo en autonomía. Ellos consideran todavía que el trabajo es para el maestro y por eso hacen cualquier cosa y listo ya pasó la cosa. Por ejemplo fui explícita que esa solidaridad que ellos tienen que uno hace y otros copian no es solidaridad.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p><i>Lo que pasa es que en el curso hay más de uno que se atiende a los demás y esa persona ni se da cuenta. Por eso es que ella nos escribe "camisa". Para que seamos más autónomos.</i></p>
<p>Estudiantes:</p> <p><i>J: Faltó lo de la autonomía que es actuar como uno cree y no como los demás creen. Por lo menos para ella. Ella nos compara con los niños de sexto y según ella eso no es autonomía.</i></p> <p><i>S: es que como aquí en colegio nosotros llevamos un proceso. El año entrante nosotros somos el producto del colegio o por lo menos eso quiero yo. Entonces el grado décimo es como un a cosechita. Entonces por eso ella nos compara porque nosotros ya hemos llevado un proceso y los de sexto hasta ahora están empezando.</i></p> <p><i>L: yo estoy de acuerdo con la profesora porque yo por ejemplo yo tengo muy baja autonomía porque yo me dejo llevar por los demás. De pronto por no quedarse solo, por no tener alguna compañía. Y eso es lo que le falta a este colegio y a este país. Yo reconozco que ahí fallo mucho. A nosotros nos falta mucha autonomía. Uno debe hacer las cosas de iniciativa y no por lo que a uno le digan.</i></p>	

Por otra parte puede afirmarse 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.

- *Honestidad*

La honestidad es entendida de manera similar por maestros y adolescentes y su significado está asociado con características importantes dentro de las relaciones interpersonales: la verdad, la sinceridad, la transparencia, la ausencia de engaño. Algunos resaltan como, 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. Los siguientes ejemplos ilustran algunas de estas miradas:

<p>Docente:</p> <p><i>Para llegar a la convivencia, al diálogo, es necesario que prevalezca la verdad, no hay necesidad de mentir. La verdad es necesaria para que haya diálogo. Sobre la base de la mentira no hay verdadero diálogo. Habría una comunicación pero no diálogo, hablaríamos pero sin dialogar. El tenía temor que yo lo regañara por el chiste.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p><i>De pronto la apreciación que debemos tener hacia una persona que todo lo que ella hace no es ... que no debemos decir lo que no es. El valor de la escucha y el valor de la verdad.</i></p>
<p>Docente:</p> <p><i>Honestidad</i>  <i>¿Eso en qué medida afecta la convivencia? Primero los afecta a ellos mismos y si algo me afecta a mí, afecta la convivencia. Yo no estoy aprendiendo, yo estoy afectando mi vida y entonces afectando la de los otros porque los otros empiezan a hacer lo mismo y entonces empieza la mediocridad.</i></p> <p><i>Aquí tendemos a tildar negativamente a los estudiantes. En una reunión de nivel no se habla de los que no tienen problemas y le dedicamos tiempo a los que tienen problemas. A quienes pasan los trabajos en la fecha en que es, les ayudo y a quienes no cumplen les pongo trabajos más largos para la recuperación. Les digo que no es justo con los compañeros que sí cumplieron si el trabajo es igual. Felicito a los que pasan. Cuando pierden logros se rien y entonces les digo que son ladrones: ladrones de ilusiones, gastaron onces, gastaron bluyines. Les están robando a sus papás.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p><i>Honestidad: que unos traen la tarea y todos se copian.</i>  <i>D: es cierto. Si uno hace la tarea todos se la copian.</i>  <i>Y: pero no son todos los mismos lo que hacen la tarea.</i>  <i>C: pero nos las copiamos.</i></p> <p><i>¿Qué es honestidad?</i>  <i>D: ser justo con uno mismo</i>  <i>N: ser imparcial ante los demás. Respetar a los demás hay gente que lucha por hacer muchas cosas y uno se toma el camino fácil y eso es no respetarlo.</i>  <i>C: valorarse y valorar al otro. Porque si yo me valoro yo no voy a copiar de otra persona porque uno sabe que puede hacer las cosas. Valorar al otro es no prestarle las tareas porque uno no estaría valorándolo porque le estaría diciendo que él es bruto.</i></p>

<p>Docente:</p> <p><i>Honestidad: La transparencia es lo que más se debe estimular en el muchacho para contrastar con la actitud de hoy. Uno debe tratar de ser modelo, porque el mejor aprendizaje es con el ejemplo.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p><i>¿Qué valor te quiso transmitir C.? La honestidad, primero que todo, aprender a confiar en alguien, saber confiar en otro pues si no se dicen las cosas, una mentira lleva a otra mentira</i></p> <p><i>¿Qué significa para ti la honestidad? Ser uno mismo, no engañarse, no engañar a los otros. Si uno ha hecho algo, y lo niega, eso es ser deshonesto con uno y con los otros.</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*- Desarrollo personal*

La valoración del estudiante para promover la estima por sí mismo es relevado por unos pocos docentes y estudiantes. Los maestros asignan importancia a la autoestima como parte del desarrollo del estudiante. Aunque podría pensarse que este valor no está asociado directamente con la convivencia algunos docentes sí lo justifican en esa dimensión:

<p>Docente:</p> <p><i>El valor que traté de inculcar en la alumna fue el de elevar la autoestima. Ésta genera otros valores como responsabilidad y permite fijar metas que le van a ayudar a la persona a estar mejor con los demás. Con baja autoestima la persona se vence y dice no más. Esto se puede proyectar al futuro, por ejemplo, para la vida de casada. La autoestima genera compromiso, ganas de hacer las cosas. La autoestima le sirve para defenderse de los demás.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p><i>Que yo era pila, inteligente y que si no ponía de mi parte no iba a salir bien.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Al comparar los colegios se observan algunas pequeñas diferencias en el marco de la tendencia general.

- El valor de la solidaridad es nombrado varios docentes del colegio A y por uno del colegio B.
- El respeto y la tolerancia son más resaltados por docentes del colegio C, quizás como consecuencia de la realidad vivida en la institución donde se evidencian situaciones de autoritarismo, manipulación y diversidad de pareceres sobre los cuales es difícil llegar a acuerdos.

Sobre el significado de los valores en juego durante los actos de valoración es interesante resaltar dos elementos:

- 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 aparente énfasis en el desarrollo personal se entienden desde la dimensión social por cuanto se evita hacer daño a otras personas al ser responsable y honesto.

- 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.

## LA COMUNICACIÓN DE LOS VALORES PARA LA CONVIVENCIA

Al mirar la forma como se comunican los valores para la convivencia pueden establecerse cuatro categorías:

- Los valores expresados abiertamente a través del discurso verbal.
- Los valores manifestados de manera implícita en las expresiones verbales de los maestros.
- Los valores no expresados en el discurso verbal del maestro.
- Los valores implícitos en el actuar del maestro.

### Los valores expresados abiertamente a través del discurso verbal:

Fue frecuente encontrar la mención verbal explícita de alguno de los valores que el docente dijo haber transmitido a los estudiantes a través del acto de valoración. Sólo en unos muy pocos casos todos los valores que se creyeron transmitir, fueron comunicados verbalmente. Dos ejemplos ilustran estas situaciones:

Primera situación: Se expresan verbalmente sólo algunos valores

Relato del acto de valoración :

*- ¿Está trabajando o coqueteando?, pues estaba por la ventana lanzando piropos a una niña de otro curso que por allí pasaba.*

*También le llamé la atención a A., por cuanto no es un estudiante muy aplicado y estaba haciéndole coro a las actividades de su compañero, le dije: "Bueno A". Y él, dijo: "Ya profe, tranquila".*

*Les dije que tuvieran en cuenta que con su actitud estaban siendo poco responsables con ellos y sus compañeros de grupo, por cuanto no estaban colaborando en el desarrollo de su trabajo y en el éxito del Taller.*

*Luego dije, en voz alta para que todo el curso escuchara: "C., ¿sí está colaborando con sus compañeros?, o ¿está mirando otras cosas?" Y él dijo: "Si, si, ya vamos a terminar". Pero al revisarle el trabajo apenas estaban copiando las preguntas del tablero.*

*Yo le doy a entender que no me interesa si coquetea pero en tanto cumpla. Que trabaje aunque eche piropos. Yo les dije: "trabajen, céntrense en lo que están haciendo". El juicio está donde yo pido que haya responsabilidad, que haya seriedad, que se centren en lo que están haciendo.*

*Finalmente estuve, observándolos y fueron concentrándose en los apartes del Taller. En la plenaria, dieron a conocer sus criterios respecto a los valores, al tema propuesto y aunque no fue en profundidad, se notó un poco más de interés.*

Valores para la convivencia que se creyó comunicar

**Responsabilidad:** *Cada uno tiene que asumir su función y entonces si uno no asume el trabajo del grupo no es responsable y está haciendo quedar mal al grupo y entonces el grupo no tiene éxito. Además yo estoy trabajando cultura*

religiosa desde los valores y me parece que la responsabilidad es clave. Si ellos colaboran no sólo mejora el grupo sino el curso.

*¿Cómo lo transmitiste?: en la exigencia que le hago que se concentre, al comenzar cuando veo que son cinco y veo que son mucha gente entonces les digo: "se separan" y en mi constante intervención con ellos. Estuve todo el tiempo pendiente le dije: "responda, esté consciente que si no trabaja sus compañeros se van a cansar".*

*Si yo no asumo a lo que me comprometo, no funcionan las cosas. Y como se supone que ellos están compartiendo casi que media vida aquí en el colegio, entonces si no trabajan a muchos los rechazan. En ese curso hay una niña muy calladita pero ella no puede aunque trata de hacer las cosas y los muchachos, cuando uno organiza grupo, ella resulta solita. Entonces sí afecta la convivencia donde un integrante del grupo no funcione. Y ellos son más drásticos que uno.*

**Respeto:** *Porque si yo tengo asignado, un cargo, una función, una labor y si yo no hago nada y uds. hacen todo, me parece que es falta de respeto. Yo no organizo los grupos, entonces si yo organizó mi grupo voluntariamente yo debo ser responsable y respetuoso de lo que yo pedí y respetuosos no sólo de mí mismo sino de mis compañeros. Si no respeto no soy responsable, si no soy responsable dificulto la comunicación y entonces no hay convivencia.*

*Para ellos muchas veces respetar es no contestarme a mí o que no me molesten a mí pero al compañero lo agreden y creen que eso no es falta de respeto.*

*¿El tratarse mal lo viven ellos como falta de respeto? Ellos manifiestan que hay maltrato verbal, físico, hay violencia cuando por ejemplo el compañero le tira el cuaderno cuando se lo piden.*

*¿Cómo transmitió el valor del respeto? Cuando le pregunto: está trabajando, está coqueteando y yo les escucho la respuesta yo no le pelié a él por los piropos a la niña sino porque no estaba cumpliendo. En la actitud mía. Yo trato de transmitir esos valores cuando llego, los saludo, cuando me despido y les doy las gracias la final de clase.*

### **Solidaridad**

*¿Cómo lo transmitiste? Cuando el otro compañero le estaba haciendo barra, entonces yo les dije que uno tenía que ser amigo para todo, no sólo para hacer relajito sino para todo, para las cosas que tenían que responder, porque para ellos coquetearles a la china es muy importante en esa edad. Yo les hacía ver que uno tiene que estar con el otro en todas las circunstancias que era importante que trabajaran porque el trabajo era en grupo y como estaban trabajando con otra niña, entonces si no colabora no está siendo solidario.*

*¿Por qué es un valor para la convivencia? Porque me parece que lo que nos hace falta... ese curso tiene mucho problema de indisciplina, y no es el hecho de burlarse del otro sino que si uno se ayuda a otro va a sacar el curso adelante, vamos metiendo ese apoyo del uno con el otro para sacar el curso adelante. Porque en ese curso hay un muchacho que vive solo prácticamente porque el papá es como disminuido ante el hijo. y entonces no les digo que él está solo pero cuando por ejemplo uno reparte una guía y él llegó tarde o no estaba y a la clase siguiente por estar trabajando, dice: "nadie me dijo, nadie me la prestó" y entonces les digo que ahí es donde uno tiene que ser solidario. Pero para jugar fútbol si todo el mundo sabe y se avisan. O cuando a la salida se solidarizan para apoyarse para enfrentarse con el que le empujó en el recreo.*

*De pronto a veces entienden solidaridad cuando alguno hizo el trabajo y los otros se copian y por poquito son fotocopias.*

Segunda situación: se expresan todos los valores que se creen comunicar

Relato del acto de valoración:

*En clase de salud con 801. N. S. y J. H. estaban distraídas con una caja de polvos faciales. Le pregunté a N. qué era lo que estaba haciendo y ella me contestó que tapando la caja de polvos. Le dije que la guardara y atendiera a clase.*

*Cuando me di cuenta unos chicos estaban atacados de la risa. Le pregunté al joven G. D. el motivo de la risa y quiso decirme una mentira pero le dije que **no había necesidad de que me mintiera** que me contara el chiste que acababan de decir a raíz de la respuesta de N.. El contó y le dije a él y a S. G. autor del chiste que reflexionaran sobre el comportamiento en clase y la importancia de decir la verdad. Es de anotar que al joven G. D. le había llamado la atención para que se callara y él había prometido atender. Hablé con el curso sobre el **respeto de escuchar al que está hablando como forma de podernos comunicar**. Los jóvenes pidieron disculpas, prometieron atender y les dije que escribieran sus compromisos en una hoja para que no los olvidáramos. El joven S. G. se me acercó a solicitarme que no le fuera a contar al director del curso porque lo regañaba y le hacía anotación. Cuando le prometí no contar quedó muy agradecido, se le iluminó la carita y dijo: "Gracias profesora. Le prometo no volver a molestar".*

*La reflexión: a G. D. porque me había prometido no seguir hablando y después por la risa del chiste: le dije que me había prometido no volver a molestar. Primero que no mintiera y lo llevé a que me dijera la verdad. En ese momento fue como un diálogo.*

Valores para la convivencia que se creyó transmitir:

*- Debemos **escuchar** al que está hablando: porque si no nos escuchamos y no entendemos lo que estamos hablando ahí no interesa el otro y es una falta de **respeto**. Falta de respeto por no atender la clase y estar haciendo otra cosa. Falta de respeto con la clase, con el mismo proceso.*

*- Para llegar a la convivencia, al **diálogo**, es necesario que prevalezca la **verdad**, no hay necesidad de mentir. La verdad es necesaria para que haya diálogo. Sobre la base de la mentira no hay verdadero diálogo. Habría una comunicación pero no diálogo, hablaríamos pero sin dialogar. El tenía temor que yo lo regañara por el chiste.*

*Intención: como rescatar el respeto, tanto el respeto a mi clase y luego con el chiste estaba irrespetando con el chiste flojo. Y les he insistido mucho en la misión del colegio y eso ha calado*

### **Los valores implícitos en el discurso del maestro**

Frecuentemente el maestro hace el juicio de manera que el mensaje sobre la importancia de los valores para la convivencia está implícito en ese discurso pero no lo nombra ni explica al estudiante su importancia. En muchos de estos casos el estudiante percibe el valor:

Relato docente del acto de valoración:

*Iniciábamos la clase de Contabilidad en el curso 1101 y comencé a verificar a través del tesorero del curso los alumnos que se encontraban a paz y salvo con la actividad del curso y el alumno E. T. no había cumplido con dicho compromiso y le manifesté que el plazo era hasta el 18 de agosto de 2000, el estudiante manifestó que no y yo lo valore emitiendo el siguiente juicio: "usted no quiere cumplir ni con lo uno ni con lo otro ya que incumplió con todos los indicadores de logros del período" (En la actualidad trabajamos con parte práctica y teórica).*

*Emití el siguiente juicio: que él seguro pensaba que era muy rápido graduarse este año y que si quería venía el año entrante a recibir su cartón de bachiller y que me podía indicar la fecha en el 2001 en la cual él quería cumplir con su trabajo y que era hasta mejor porque se podía escoger el día de lunes a viernes para graduarse. Después de escucharme el alumno contestó que en la siguiente clase comenzaría a cumplir con lo propuesto para el año escolar (teórico y práctico). Parece que ha iniciado con la parte práctica ya que el día 22 de agosto ya había cumplido con sus aportes. Él ha cambiado. Ya analizó los aportes y la semana pasada él ya trajo su trabajo que para mí es un gran avance. A lo mejor de tanta cantaleta está cambiando.*

Valor que cree comunicar el docente:



*Responsabilidad: Es un valor para la convivencia porque de un compromiso en algunas circunstancias puede influir en la vida de una persona en forma positiva o negativa.*

*Los del curso no saben que estoy pensando llevarlos a un paseo porque en general el grupo es bueno y trabajan. Entonces yo quiero premiarlos con sus mismos aportes (de lo que se recoge por el mal uso del uniforme). La responsabilidad puede afectar a otras personas en forma negativa o positiva. Por ejemplo cuando nació mi niño necesitaba una inyección para madurarle los pulmones y cuando llegamos a la clínica y el médico ordenó la inyección y sólo se la pusieron en el momento de la cesárea y al niño tocó ponerle ventilador. Si hubiera habido más responsabilidad, no hubiera pasado nada con mi hijo.*

*¿En el caso de E. T.?: si él es responsable no va a afectar a los padres de familia porque están trabajando para sacarlo adelante. Y si él sigue como va se va a dañar su vida. Involucró a su hermano al salirse del colegio. Por su irresponsabilidad puede involucrar a otros (Un día el estudiante se salió del colegio y ese día el hermano parece que lo mandó llamar cuando lo estaban buscando. El hermano trabaja en la cafetería del colegio).*

*Si no da la plata puede afectar sus compañeros. Entonces afecta al grupo.*

*¿Qué pasaba si no daba la plata? No pasa nada. No es que pierda la materia. Lo que pasa es que hay un compromiso.*

#### Valor percibido por el estudiante

*Responsabilidad : porque ... pues un compromiso con uno mismo que uno tiene porque uno debe hacer las cosas por uno mismo y no por los demás.*

*¿Por qué responsabilidad en este caso? Por el cumplimiento. Con la plata y con las tareas.*

#### Los valores no expresados explícita ni implícitamente en el discurso del maestro

En unos pocos actos de valoración ninguno de los valores que se creyó comunicar fue expresado al estudiante. En otros, unos valores fueron transmitidos y otros no:

#### Relato del acto de valoración

*Durante el desarrollo de la clase de Biología el estudiante J. E. lanzó un objeto desde el centro del salón hacia un alumno que se encontraba situado al lado de la puerta de entrada del salón; me quedé mirando al joven y suspendí lo que estaba diciendo sobre una explicación del tema visto y le indiqué a J. que esa no era la forma de entregarle a alguien las cosas, lanzándolas por encima de los otros estudiantes, (2 filas) de por medio y que debía de pararse y entregarle el objeto hasta el puesto del compañero. Los demás estudiantes se quedaron en silencio, atentos a la indicación que estaba haciendo y después al momento de comenzaron a comentar algunos, que esa forma no era la correcta, por encima de ellos volando objetos, de un lado a otro. También le dije que se imaginara en la casa de él, en una visita y que en el comedor, por ejemplo, alguien pidiera algo, entonces qué fácil y cómodo sería lanzarlo por encima de los demás invitados y cómo se vería en esa situación.*

*El joven aceptó la indicación y pidió excusas aceptando que había cometido un acto de mala educación hacia sus compañeros y hacia el que le lanzó el objeto. Luego siguió el orden de la clase, normalmente.*

Valores que cree comunicar el docente:

*Respeto: En grupos se notan las diferencias en las formas de pensar y actuar y se reconocen limitaciones de cada uno, como ser digno y único.*

*Reflexión: sobre el acto en sí, determinando que cada uno merece un trato como persona, igual a los demás, con buenos modales.*

*Autoestima: En la edad y situación del adolescente es muy importante sentirse identificado en un grupo y reconocido como persona para sentirse bien. Reconocer en sí mismo, que tiene derechos y deberes que le permiten desarrollar su personalidad.*

*Buenos modales: Es la forma como interactuamos viendo a los demás como personas que se están formando (estudiantes) reflejando su diario vivir Para los jóvenes de hoy, los buenos modales son cosas de niñas y denotan amaneramiento en algunos jóvenes sobre todo sino han estado varios años en el colegio San Bernardo*

Valor percibido por el estudiante:

*Que debía tener respeto con los demás compañeros y no interrumpir la clase, porque no es de bueno modales tirarle así objetos a los compañeros. Debo tener más respeto hacia ellos*

*¿Qué es para ti el respeto? es una forma de tratar a una persona, valorándola no haciéndola sentir insignificante, tratarla bien*

### **Los valores implícitos en el actuar del maestro**

Esta categoría será analizada en el siguiente apartado con mayor profundidad. Aquí sin embargo vale la pena resaltar como, algunos valores se expresan a través del comportamiento del docente así este no tenga mucha conciencia del mensaje transmitido a través de su actuación.

Con la información sobre la manera en que se comunican los valores puede afirmarse que los maestros de los tres colegios se mueven más en el plano de las intenciones: los mensajes verbales para sus estudiantes son mucho menos claros y profundos que el mensaje que creen transmitir sobre los valores para la convivencia. Frecuentemente nombran el valor pero no comunican claramente al estudiante todo su pensamiento sobre el mismo. Si bien se evita la cantaleta tan frecuente en la vida escolar, también se llega a la situación evidenciada: los estudiantes perciben de manera mucho más simple el valor que les quiso comunicar su maestro y en muchos casos ni siquiera reciben el mensaje.

En algunos casos los estudiantes perciben el valor expresado de manera implícita en el discurso verbal, quizás porque están acostumbrados a oír este tipo de mensajes y los relaciona con otros más explícitos que se mueven dentro del discurso de sus maestros.

## **LA RELACIONES DOCENTE - ESTUDIANTE Y LOS ACTOS DE VALORACIÓN**

El análisis sobre las relaciones docente - estudiante en relación con los actos de valoración se hará desde tres perspectivas: en primer lugar y con base en los relatos de maestros y de adolescentes se mirará el tipo de interacciones reflejadas durante el acto de valoración. En segundo lugar se analizará la información relativa a las relaciones cotidianas entre los profesores y los estudiantes. Estas relaciones son el trasfondo de las

interacciones puntuales vividas en el acto de valoración. Por último, se examinarán los valores comunicados a través de gestos, comportamientos o actuaciones del docente, por ser un elemento que ayuda a comprender la forma como se pueden transmitir los valores para la convivencia de manera no verbal.

## **LAS INTERACCIONES PUNTUALES DURANTE EL ACTO DE VALORACIÓN**

Tomando como base los relatos de los informantes, las interacciones entre el docente y los estudiantes durante el acto de valoración se caracterizaron a la luz de las siguientes categorías:

- Interacción dialogante
- Interacciones donde predomina el señalamiento realizado por el maestro
- Interacciones donde predomina el autoritarismo
- Interacción conflictiva

El relato de los docentes es más explícito que el de los estudiantes quienes cuando relataron los hechos se expresaron de forma más sintética. Como la mayoría de los adolescentes estuvieron de acuerdo con los sucesos referidos por sus maestros, puede pensarse que hay también coincidencia sobre el tipo de interacciones. De todas formas, en el análisis hecho a continuación, se hará la comparación entre la información suministrada por ambos actores en los casos en los cuales los estudiantes aludieron de alguna forma a la interacción establecida con su maestro. Cuando el estudiante no se haya expresado al respecto se incluye únicamente la información suministrada por el educador.

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 algunos casos el relato no permitía establecer el tipo de interacción, por cuanto sólo se narraba la intervención del docente. Pero en estas situaciones se observó también una tendencia a expresiones del juicio de carácter dialogante y de señalamiento.

### **Interacción dialogante**

En ellas intervienen tanto el docente como el estudiante dándose un diálogo en donde ambos participan activamente de manera cordial. En esta categoría se observa coincidencia entre la mayoría de los relatos del docente y los del estudiante. En ellos, hay una sincronía clara en la percepción sobre el tipo de interacción y en la cercanía interpersonal experimentada, así el estudiante no narre tan detalladamente los sucesos. El siguiente ejemplo es evidente:

INTERACCIÓN DIALOGANTE	
<p>Docente:</p> <p>-¿Por qué no asistió?                      - Porque todo con este curso me parece aburrido.                      -Pero, ¿por qué?                      -Porque no he podido adaptarme a este colegio                      -¿ Cuánto lleva aquí?                      -Solo el año pasado y este semestre                      -¿Por qué cree que no se adapta?                      -Es que yo estudiaba en un privado                      -¿No cree que su actitud perjudica al curso?                      -Tal vez...                      -¿Cómo van las cosas en su casa?                      -Bien, muy bien                      -¿Con quien vive?                      -Con mi papá, madrastra y hermanitos                      -¿Y su mamá?                      -Con su esposo                      -¿Por qué no vive con ella?                      -En cualquier casa me da igual, he vivido con ella.                      -¿Qué hace en su tiempo libre?                      -Estoy por ahí con un amigo del otro colegio. Me aburro y me voy a la casa, toco guitarra y entreno porque me gusta; mis papás y mis tíos son muy buenos en eso.                      -¡Qué bueno D.! Eso es muy bueno, hay que cultivar ese tipo de actividades para lograr el equilibrio. Y... volviendo al pesimismo... ¿Por qué tanto alegar? Usted si asumió que en mi discurso del martes 18 las palabras... "El mundo no es de un solo color, las cosas pueden verse mejor según yo las mire. Si me pongo lentes negros veo el mundo negro, pero si me los pongo rosaditos, así veré el mundo"                      -Si profe, yo sé que eso era para mi                      -¿Y como se sintió?                      -Usted tiene razón. (sonrisa)                      -Bueno, Diego, me alegro de hablar con usted.                      Gracias, puede irse.</p>	<p>Estudiante:</p> <p><i>De pronto... fue un gesto de amistad por parte de ella como para que uno cambiara y tratara de adaptarse.</i></p>

### Interacciones donde predomina el señalamiento realizado por el maestro

En estas interacciones el maestro es más activo que el estudiante. La respuesta del estudiante no lleva a un diálogo con el maestro. Hay varios tipos de interacciones en esta categoría:

- Señalamiento - respondiente amable: el docente emite el juicio haciendo un señalamiento y el estudiante responde de manera amable a esa intervención del educador.
- Señalamiento - hostil/resistente: el docente hace un señalamiento y el estudiante responde de manera hostil, generalmente verbal. También puede presentarse cierta resistencia a través de una burla o de no acatar la orden

del maestro.

- Señalamiento - sumiso: en ellas el docente hace un señalamiento al estudiante quien la acepta sin decir nada.

Sobre las interacciones de señalamiento - respondiente amable, hay coincidencia entre maestro y alumno en algunos relatos, mientras en otros se observan puntos de vista distintos. El primer caso expuesto a continuación muestra las coincidencias mientras el segundo muestra las divergencias en la primera parte del hecho:

RELATO COINCIDENTE	
<p>Docente:</p> <p><i>Me quedo mirándolo. Es que uno a veces se le va la clase en el sermón entonces por eso los había mirado y les había hecho señitas de que pararan.</i></p> <p><i>Después si les hablé: “Les pido que se acuerden que es muy importante respetar el uso de la palabra. Además les invito a recordar que en clases anteriores trabajamos el respeto, como valor, como derecho y como deber”. En clases anteriores trabajamos con Biblia pero hemos enfatizado en valores y le hemos metido mucho al respeto.</i></p> <p><i>Yo les digo, si yo no me he quedado callado al hablar mis compañeros, ellos no tienen porqué escucharme. Ellos decían: “Ay profe pero sólo era cogiéndome el cabello”.</i></p> <p><i>Ellos sintieron que se les llamó la atención pero no se sintieron regañados, pero como ellos hoy son tan frescos.</i></p> <p><i>Le pido al curso en general que escuchemos a los compañeros, teniendo en cuenta el respeto, la solidaridad, la convivencia, ya que cada uno de ellos en determinado momento se verá enfrentado a que sus compañeros escuchen lo que él tenga que decir. Es un acto grupal pero con un énfasis.</i></p> <p><i>Mi actitud frente a la situación fue de exigencia, por cuanto es muy molesto desarrollar cualquier actividad si los estudiantes están pendientes de otras actividades, aunque en este caso sean tan simples.</i></p>	<p>Estudiantes:</p> <p><i>- Es que yo me había dejado el pelo largo y me lo estaba echando para atrás.</i></p> <p><i>- La profesora dijo que por qué molestaba, que la clase no era para peinarse.</i></p> <p><i>- Yo le decía: “Profe es que tengo el pelo muy largo y me toca echármelo para atrás”.</i></p> <p><i>- Yo me estaba... También me echaba para atrás el pelo porque también lo tenía largo.</i></p> <p><i>- Yo también.</i></p>

RELATO DIVERGENTE	
<p><b>Docente:</b></p> <p><i>Volviendo al día de la familia me encontré con el estudiante en la portería del colegio a la una de la tarde y el joven no se pronunció al respecto, ni siquiera se disculpó. Me quedé esperando alguna explicación personal, pero no lo hizo. El no es un joven grosero, ni altanero, pero no cumple.</i></p> <p><i>Ya en clase cuando estábamos evaluando la actividad del día de la familia le pregunté al estudiante el motivo por el cuál no había cumplido, y no supo que decir, con la protesta general del grupo por su irresponsabilidad, ya que fue voluntaria la participación y la oportunidad de reivindicarse con el grupo por el incumplimiento de la organización del campeonato. Se le llamó la atención, el joven reconoció su actitud.</i></p> <p><i>Luego hablé con él personalmente y le di varios consejos prácticos como amigo, por ejemplo " Ud. ha debido venir y decir no lo tengo" y otros,</i></p>	<p><b>Estudiante:</b></p> <p><i>La única oportunidad que vi de hablar con el profesor fue cuando nos encontramos en la portería. El me dijo: "Gracias por el programa " pero me lo dijo en una forma sarcástica, por eso no le dije nada.</i></p> <p><i>El me preguntó porque no había venido, ni había traído el programa. Anotó en el observador que debía ser más responsable en la obligación que me había confiado ya que la había asumido voluntariamente.</i></p>

En la interacción de tipo señalamiento - respondiente hostil se presentó pocas veces, lo mismo que el señalamiento - respondiente sumiso.

### **Interacciones donde predomina el autoritarismo**

En estas interacciones la intervención del docente es impositiva y si el estudiante responde, no se presenta un diálogo. En esta categoría caben los siguientes tipos de interacción:

- Autoritario - hostil: el estudiante responde de manera hostil ante la intervención impositiva del maestro.
- Autoritario - sumiso: el estudiante acata pasivamente el juicio de carácter impositivo del docente.
- Autoritario - respondiente amable: ante el juicio impositivo, el estudiante responde de manera amable.

Son pocas las conductas autoritarias o impositivas del maestro y los estudiantes responden a ellas de manera hostil, amable o sumisa en proporciones muy parecidas. Algunos ejemplos muestran este tipo de interacciones:

AUTORITARIO - RESPONDIENTE AMABLE	
<p>Docente:</p> <p><i>Muy impaciente me fui para el curso, solicite permiso para hablarles puesto que estaba la profesora de español en clase. "¿Qué está pasando con ustedes? Soy directora de curso de alumnos inhumanos, sin sensibilidad, irrespetuosos, que son capas de acabar con el futuro de alguien. ¿Cómo es posible que: (les relate lo sucedido)". Me contaron que era por molestar, que algunos compañeros eran muy sensibles, que no se aguantaban, que eso era muy común entre ellos.</i></p>	
AUTORITARIO - RESPONDIENTE HOSTIL	
<p>Docente:</p> <p><i>Al final yo les hablé duro. Porque yo estaba elaborando allá esos insultos y cuando el chofer me dijo que le dijera algo a los muchachos, entonces yo les hablé duro. Que ya pararan la molestadera. Yo tengo una voz fuerte y sin desear agredir puedo agredir. Ellos sintieron el tono de mi voz porque se bajaron sin despedirse.</i></p> <p><i>Ellos, cuando se bajaron estaban disgustados.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p><i>Cuando el bus se movía sí decíamos ¡Ayjueputa! pero no más. A los muchachos les dijimos... las más lanzadas les dijeron que eran unas gallinas, que no se atreven. No hablábamos de sexo. Ella se daba cuenta porque gritábamos y cuando ella se levantaba, entonces nos callábamos.</i></p>
AUTORITARIO - SUMISO	
<p>Docente:</p> <p><i>Después de un rato y de haber analizado mentalmente el comportamiento del estudiante interrumpí la clase y le dije al estudiante: "estoy cansado de sus comentarios inoportunos, de su irrespeto a sus compañeros, de que usted pudiendo hacer el trabajo que se le pide, no lo haga, teniendo capacidades las desaproveche. Su actitud hacia la clase de ciencias es negativa. Es mejor que tome decisiones a tiempo: o trabaja, como debe ser o se retira de la clase".</i></p> <p><i>Actitud de los demás estudiantes: Absoluto silencio y en sus miradas observé que la actitud del estudiante generalmente era como la descrita. Actitud del estudiante: Se mantuvo callado, se sentó bien, buscó su cuaderno tratando de comenzar a trabajar.</i></p>	

### Interacción conflictiva

Se presentó en muy pocas oportunidades. En ellas, el estudiante y el docente discuten de manera hostil sobre el objeto del acto de valoración.

Es interesante señalar que las actitudes de sumisión y de hostilidad son escasas en los estudiantes. En general interpelan a su maestro en forma amable y cordial, incluso cuando éste se muestra autoritario. También es importante resaltar que las actitudes del educador en general son de tipo dialogante y de señalamiento. La agresión, la imposición o la hostilidad fueron escasas y generalmente reconocidas por el maestro quien a la vez ponía de presente durante la entrevista, la poca frecuencia con que asumía conductas como esa. El siguiente caso ilustra claramente estas situaciones:

Docente:

*Yo me molesté terriblemente y les manifesté que eso estaba muy mal y que si pretendían que yo fuera Salomón y que cómo querían que "partiera al niño". Discutimos un rato en el que ellos seguían empeñados en ignorar cómo había resultado en mi mano esa moneda. Aseguraban que era injusto volver a pagar, así que les pregunté que si sería entonces más justo que fuera yo quien resultara pagando; contestaron que no pero...*

*Finalmente propusieron que entre los tres pagaban. Las niñas como ovejas mansas propusieron que entre los tres pagaran. Yo les respondí que me parecía esto tan incorrecto como que no apareciera el responsable, que cualquiera de las dos conductas era inmoral. Que entre los tres había dos inocentes de verdad que no tenían por qué encubrir a un ladrón. Les dije: "no me parece porque no todos tienen que pagar por la intención de otro de meter una moneda falsa". Los hice pasar al puesto. Todo esto sucedió en voz baja para no estorbar al curso que leía silencioso.*

*.... Interrumpí lo que estaba haciendo y me levanté como un resorte, me dirigí al sitio de dónde sentí salir esa voz, preguntando: ¿Quién dijo eso?. Estaba precisamente mirando a la responsable:*

*J. una niña con quien he tenido ya antes choques porque es la voz contraria del pueblo y bastante irreverente con toda figura de autoridad. Me puse realmente furiosa. Grité: "¡a usted le convendría más tragarse su lengua. Las personas de lengua viperina hacen más daño en estos casos que un terremoto!. ¿Por qué dice usted que le eché la culpa a alguien?" Ese día yo exploté horrible. **Generalmente yo guardo la calma pero ese día exploté.** Esa niña es muy linda y parece muy suave pero es terrible. Es muy altanera. Yo crecí en un pueblo de gente muy chismosa y eso me altera mucho. Por eso me exalté.*

*A continuación, y en vista de que ya el curso nos estaba mirando, expliqué a todos cada detalle de lo sucedido desde que empecé a cobrar los dichosos mil pesos, les pedí que juzgara por sí mismos las dos situaciones y repetí que desde mi punto de vista yo no estaba señalando un culpable, que la palabra culpa implicaba un significado grave que yo me cuidaba de usar y que J. era una irresponsable con sus comentarios, volví a perder el control y le dije a ella que la traería ante ustedes, y, finalmente les insistí en que necesitábamos dialogar sobre valores porque me sorprendía su cultura de taparse con la misma cobija o la ley del silencio.*

Estudiantes:

*S: Ella es una persona muy correcta.*

*L: Si, pero es que a veces se pasa. Se pasó en la manera como lo dijo. A mí no me gustó. Lo dijo muy bruscamente y en vez de hacernos caer en cuenta que cometimos un error lo hizo sentir muy mal porque todo el mundo lo miraba a uno.*

*J: Es que ella lo hace poner a veces a uno en ridículo y eso por lo menos a mi no me gusta. ¡qué boleta!*

*Entrevistador: ¿Están de acuerdo con lo que dijo pero no en la forma?*

*J: Más o menos porque lo de la lengua viperina no. Ella a mí también ha debido llamarme porque ahí delante de todos, qué pena..*

*S: Ella dice: "nunca voy a guardarme las cosas, siempre les voy a decir la cosas en el momento y en el lugar que és".*

*L: Es cierto. Es una de las profesoras que más admiro, por la manera de pensar y de enseñar.*

*J: Lo que pasa es que tiene uno de estar muy quieto y callado.*

Podría decirse que las interacciones durante los actos de valoración son una muestra del tipo de convivencia experimentada en las instituciones. Como se verá más adelante, este ambiente positivo en las relaciones interpersonales es valorado por los estudiantes y en ese contexto se muestran dispuestos a cambiar tanto en lo personal como en lo social.

También es importante resaltar cómo en varios actos de valoración, complejos se presenta más de un tipo de interacción. En algunos de ellos la característica es semejante por cuanto empieza siendo dialogante y termina



como señalamiento - respondiente amable /sumiso o viceversa. Pero en otras ocasiones se inicia de manera autoritaria y termina siendo dialogante. El siguiente caso ejemplifica esta situación:

<p>Docente:</p> <p><i>Cuando les llamé la atención por el comportamiento el joven V. me contestó en tono agresivo y me dijo que me fijara bien que ellos estaban trabajando. Yo le dije que podían estar trabajando pero que no era la forma porque hacían indisciplina y él me contestó nuevamente en forma agresiva. Me levantó la voz y entonces le dije que no me levantara la voz y él me contestó que yo también se la estaba levantando y entonces me di cuenta y le acepté y le dije que nos calmaráramos y le insistí en que no estaba trabajando y él dijo que sí. En medio de mi disgusto me puso a pensar que yo también le estaba hablando fuerte y no me estaba dando cuenta. Terminado el trabajo en grupo, él pasó a socializarlo y me dijo: "¿se da cuenta que si trabajamos?". Al final de clase lo llevé a coordinación porque me parecía mucha falta de respeto hacia mí. Cuando llegué a allá reflexioné, me di cuenta, respiré profundo y le dije a la coordinadora que habíamos tenido un problema y lo quería conversar allí. Entonces hablamos. Yo le dije lo conocía desde sexto, y que conocía a su familia y que lo conocía como un joven decente, respetuoso, inteligente, que él no era así. Le pregunté qué le había pasado que había cambiado que me daba la impresión que los amigos lo estaban cambiando y él reconoció que desde el año pasado el grupo de amigos que eran indisciplinados habían influido y que si se estaba comportando indisciplinado. Al final nos dimos la mano y me disculpé. Me di cuenta que por una bobada me sulfuré.</i></p> <p><i>Yo creo que manifesté algo negativo que yo soy la profesora y ud. es le estudiante, me desestabilicé: el poder, el autoritarismo. Yo creo que con mi actitud. En ese momento más que un valor yo estaba mostrando mi indignación.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p><i>¿Cómo fue la actitud de ella durante el Av?</i>  <i>Estudiante: Ella se confundió conmigo y trató de llamarme la atención como regañándome y yo le dije que yo estaba trabajando y que tal vez en algún momento me estaba saliendo del tema. Ella se dio cuenta que no ha debido llamarme la atención delante de todos, por lo menos no tan fuertemente. Por eso fue que yo le dije que no estaba molestando.</i></p> <p><i>En la coordinación, la coordinadora también estuvo presente en la conversación. Miramos qué había pasado y por qué nos habíamos puesto a discutir. La conversación era más cómo para resaltar algo. Por qué me había comportado así. Arreglamos sin que la cosa llegara más lejos. Fue simplemente como para que yo me diera cuenta lo que estaba pasando.</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En ninguna ocasión 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.

Al comparar los colegios, se observan pequeñas diferencias entre uno y otro observándose la siguiente secuencia: En el Colegio B no se presenta sino un caso de relación de tipo autoritaria la cual sólo es percibida por el estudiante implicado. En segundo lugar, en cuanto a la proporción de relatos sobre interacciones de tipo autoritario se encuentra el Colegio A con percepciones muy parecidas entre docentes y estudiantes. Por último, dónde existe mayor proporción de casos de interacciones autoritarias es en el Colegio C. Aquí los estudiantes

no relataron los hechos y estuvieron totalmente de acuerdo con las narraciones de sus maestros. Estas pequeñas diferencias reflejan la realidad descrita antes, al caracterizar cada uno de los colegios pues el colegio donde más explícitamente se aboga por una convivencia de diálogo, respeto y amabilidad es donde se observan más actitudes de este estilo. Por el contrario donde más dificultades de convivencia se presentan, por el clima institucional y por el origen familiar y social de los estudiantes, es donde se observa mayor proporción de interacciones de carácter autoritario.

La información descrita sobre el tipo de interacciones durante los actos de valoración, que son un indicador de la convivencia en la escuela, muestra 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 la cual el estudiante se muestre participativo, generalmente éste 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 la única palabra no la tiene el educador. 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. Podría pensarse 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.

## LA DINÁMICA DE LAS INTERACCIONES DURANTE LOS ACTOS DE VALORACIÓN

Mirando un poco más a fondo la dinámica de las interacciones se encuentra que si bien en la mayoría de los casos existe diálogo o interacciones de señalamiento- respondiente amable, estos pueden caracterizarse como interacciones complementarias en oposición a interacciones de tipo simétrico<sup>3</sup>. En estas últimas las interacciones generan relaciones en donde las personas en cuestión se encuentran en situaciones de mayor similitud. En las complementarias una de las personas de la interacción tiene predominio sobre el otro, sin que esto suponga relaciones impositivas, autoritarias o de absoluto poder de una persona sobre la otra. Es la situación bastante típica de las relaciones padre/madre - hijo/a, docente - estudiante, jefe - empleado. En este caso, al ser las interacciones de tipo dialogante y de señalamiento - respondiente podría pensarse en relaciones simétricas. Sin embargo al mirarlas detenidamente puede observarse como, 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. Es un patrón de intercambios muy semejante en la mayoría de actos de valoración. El siguiente caso evidencia claramente esta situación:

Docente:

*Todos estaban en silencio. Les pregunte si el tiempo no había sido suficiente (3 meses). En coro algunos respondieron que sí.*

*- "Entonces ¿qué pasó? ¿Dejaron todo para ultima hora y no les alcanzó el tiempo?"*

*Continuaban callados. " El pecado acobarda" afirmo, y algunos de ellos sonrieron.*

*Les pedí que analizaran cada uno de ellos su manera de actuar y el compromiso conmigo y con ellos mismos en cuanto a la realización del trabajo.*

*Es importante referenciar que generalmente las interrelaciones con los estudiantes, en la clase, son de confianza y fácil comunicación por tanto fue impactante el silencio y la actitud de incomodidad durante ese tiempo. Me impactó eso de*

---

<sup>3</sup>Watzlawick, Paul; Beavin, Janet y Jakson, Don. Teoría de la Comunicación Humana. Barcelona, Herder, 1989.

*ellos: estar en silencio completamente como unos cuatro o cinco minutos.*

*Pedi alternativas. Todos continuaron en silencio.*

*Pregunté: "¿Sería justo evaluar de igual manera a los estudiantes que trajeron la revista completa, incompleta y a los que no trajeron nada?"*

*En coro dijeron: "NO".*

*Alguien dijo: "que realicen más paginas los que van a entregar tarde". No me di cuenta quién sugirió que hicieran más páginas.*

*Definimos diez páginas de la revista para los que no la presentaron y cinco paginas a quienes la presentaron incompleta para entregar en la siguiente clase. También la realización de un ensayo sobre la responsabilidad y el desarrollo de mis capacidades para las personas que habían incumplido, siendo enfática en que el trabajo solamente sería realizado por los que incumplieron.*

*Pregunté si alguien estaba en desacuerdo todos respondieron que no y nuevamente se empezó a dar el ambiente normal de la clase.*

*Senti el descanso cuando les di alternativas. Al día siguiente todos entregaron el ensayo.*

*Cuatro estudiantes al finalizar la clase se acercaron y pidieron disculpas por no haber realizado el trabajo reconociendo su propia falta de compromiso.*

*La situación es que dentro del respeto yo soy de fácil acceso a los muchachos entonces ante un chiste uno accede pero atienden a clase. En ningún momento grité ni dije que iba a poner insuficiente. Se sentían culpables.*

*Estudiantes:*

- "Dijo que si esto lo hacemos en el colegio también más adelante lo haremos en nuestra carrera. Que seamos responsables desde pequeños".*
- "Pues que uno debería como dar oportunidades. No sólo se cerró en esa fecha".*
- "Ella ha tenido mucha paciencia, nos da oportunidades".*

*Posiblemente, como en este caso, al ser el origen de los actos de valoración un comportamiento estudiantil de connotación negativa, el alumno se siente en inferioridad de condiciones para asumir una posición más activa. El docente, por su parte, cumple el rol de educador, guía o formador considerando su papel la orientación y corrección de los comportamientos no aceptables. Algunos docentes lo expresan así refiriéndose a sus comportamientos durante los actos de valoración:*

- En general todos buscamos, a través de los AV. lograr un cambio de actitud y de conciencia. Por ello en la mayoría de los AV no se hicieron anotaciones en el observador del alumno*
- Con frecuencia la actitud de un docente es suficiente para que el estudiante se de cuenta que está obrando mal. No hay necesidad de gritar.*
- Si los muchachos perciben el cariño y la preocupación del maestro se les puede exigir y ellos entienden.*

*Por otra parte, es interesante también resaltar el pensamiento de muchos maestros sobre la importancia de la escucha, la reflexión y la evitación de la cantaleta, la imposición y el grito. Posiblemente la experiencia en su*

quehacer, superior a 10 años en todos los casos, influya en este tipo de comportamientos y actitudes<sup>4</sup>. La reflexión de una maestra muestran esta posición:

*Nosotros venimos de una educación autoritaria y no lo podemos negar. Hemos cambiado pero nos falta mucho. Nosotros nos vamos mucho por el lado de las sanciones. Se necesitan normas. La falla nuestra es que nuestro primer impulso es el regaño. Juzgar, ser autoritarios. De pronto después entrar al diálogo... Cuando hago el AV no me estoy poniendo en los zapatos del estudiante. A mí me preocupan mucho los 4 muchachos que tienen problemas. Me digo: "hay una brecha generacional. Ellos adolescentes y yo menopáusica. Ambas etapas difíciles". No se si será por tranquilizarme. Ahí es donde yo veo que hay una gran distancia. En los docentes del colegio he visto en 23 años que son honestos con su trabajo que desafortunadamente quiero que se forme como yo quiero y tal vez no es eso.*

Otras maestras complementan esta posición:

*- En el momento en que nosotros los adultos nos pongamos en el lugar de los adolescente será la única forma de llegarles.*

*- A mí me sucede lo que le pasa a M. Este año yo me fui a buscar un libro de psicología y se los lei a los profesores para entender el perfil del adolescente. Yo me acuerdo mucho de lo que yo fui. Yo fui supremamente rebelde y entiendo al muchacho rebelde. Mis hijos son iguales a mí. Yo les acolito, los escucho y entonces no peleamos. En cambio con mi mamá sí peleábamos. Entonces cuando yo trato a mis alum nos me veo así. Sí he tenido decepciones que a uno lo traicionan los muchachos.*

*- Son algunos casos que me parecen importantes. Primero uno siempre tiene que ser ejemplo de vida y ellos lo tienen en cuenta. Lo otro es la reflexión. Yo reflexiono mucho. Si uno llega a insultarlos no funciona porque se defienden. Yo nunca me igualo con un estudiante. Si ellos pelean yo me quedo tranquila. La otra cosa es escucharlos. Ir dando los puntos de vista, ir argumentando o contrapunteando y eso los forma. Hoy en día las situaciones son mucho más graves que las que nos tocaron a nosotros.*

Además de estas reflexiones, los actos de valoración relatados muestran cómo los docentes están abriendo mayores espacios a los estudiantes para interactuar con su maestro, expresar sus opiniones y en ciertos casos sugerir alternativas (así sea las que agraden al docente).

Y en relación con los valores para la convivencia que se desea formar en los estudiantes, si bien hay una clara interacción de complementariedad en donde la autoridad del docente no se discute, esta autoridad está siendo manejada de manera más dialogante que impositiva, abriendo la posibilidad de transmitir a través de la misma vivencia de la interacción, valores de tolerancia, respeto y diálogo. Los maestros participantes de la investigación realmente parecieran mostrar interés por llegar más a sus alumnos. Posiblemente no sean conscientes de los valores generados con sus comportamientos, pero al escucharlos, respetarlos, apoyarlos, están abriendo caminos a los adolescentes para mirar 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. Al respecto vale la pena retomar a Maturana: "Educar se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse así mismo, no aceptará ni respetará al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la

---

<sup>4</sup> Los resultados de otra investigación así lo sugieren: Isaza, Leonor; Torres, Guillermo y Chávez, Maritza. La Afectividad del Maestro y su Proyección en la Acción Evaluativa. Bogotá, Fundación Universitaria Monserrate - Colciencias, 2000, En esta investigación se encontró que los docentes jóvenes mostraban mayores tendencias a ser impulsivos e impositivos mientras los de más experiencia se expresaban calmada y racionalmente.

convivencia no hay fenómeno social"<sup>5</sup>

Lo anterior se confirma en las percepciones de los estudiantes sobre sus maestros y de las relaciones interpersonales establecidas con ellos. El siguiente aparte desarrolla este punto, permitiendo una mirada complementaria de las interacciones puntuales descritas en cada acto de valoración.

## **LAS RELACIONES DOCENTE - ESTUDIANTE COMO TRANSFONDO DEL ACTO DE VALORACIÓN**

En las entrevistas los estudiantes se expresaron espontáneamente sobre algunos aspectos de sus maestros. En ocasiones se refirieron a la actitud durante el acto de valoración, pero generalmente hicieron referencia a la relación cotidiana 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. Algunos ejemplos evidencian la importancia asignada por los estudiantes a estas actitudes:

*- Ella desde el año pasado nos ha transmitido un cariño de madre. Si uno tiene un conflicto lo escucha a uno y si tiene un problema puede uno confiar en ella. Es una de las mejores profesoras que hay en ese colegio, porque se integra con nosotros. Otros se integran y los escuchan a uno pero no le ayudan tanto a uno, no le dan tanta solución. Ella le plantea soluciones mirándolo tal y como es y como actúa. Es la profesora que más hemos aceptado en el curso porque somos un curso conflictivo y ella nos ha escuchado.*

*- Nos recalco un poquito lo que debe ser la educación; él siempre se ha destacado por eso. Hemos tomado a P. como a un padre, sus charlas han servido mucho.*

*- D.P. : Nos daba consejos. Que no nos salgamos del salón. Si nos portamos bien podemos ser el mejor curso. Y le podemos mostrar a los maestros que podemos. Si así es en todas las clases, vamos mejorando. Nos da moral y aliento. Ella tiene su autoestima. Ella nos valora.*

*G. O. : Nos valora. Dice que somos indisciplinados pero que si nos entendemos y nos valoramos podemos seguir adelante. Nos aconseja. Es como una madre para mí.*

*Y. C. : Ella es una madre para nosotros. Sabe como tratarnos. Ella dice: "Niños cállense", no nos grita, nos trata con amor.*

*C. : Sólo nos portamos bien con R. porque nos trata bien*

*D. : Una vez una profesora nos dio un ejemplo de mala manera*

*C. : Gracias a la profesora nos hemos salvado de muchos problemas.*

La importancia de la apertura, el cariño y el apoyo del docente es tan grande que los estudiantes se revelan ante el mal trato de otros docentes:

*Con la profesora de español es muy aburridor. Algunos la tratan mal y no le importa. Exige respeto pero no lo respeta a uno. Todo es amenazadera y no cumplen. Si los profesores nos respetan, los respetamos. Un mensaje como el de N. es mejor que si fuera de la profesora de español. El mensaje dejó pensando a más de uno. Siempre lo que ella dice lo pone a pensar a uno. N. es estricta pero da la oportunidad, tiene en cuenta el esfuerzo.*

***El profesor ideal es el que sabe y sabe enseñar, da consejos, dialoga con nosotros, nos respeta y se hace respetar.*** (El resaltado es nuestro)

---

<sup>5</sup> Maturana H. Emociones y lenguaje en la Educación., Santiago ( Chile ) , Hachette/ Comunicación,1992

Los comportamientos señalados arriba no son impedimento para que el docente pueda ser estricto. Los estudiantes resaltan la capacidad de los maestros para exigir de buena manera, mostrando agrado ante los docentes que así lo hacen:

- *Como profesora es estricta pero como amiga es chévere, es sincera.*

- *¿Les gusta que sea estricto? Si. Porque uno cumple y aprende en cambio con otro le da plazo y uno no va haciendo. El es estricto pero no agresivo y sabe bromear para enseñarle.*

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

- *S: Ella dice: "nunca voy a guardarme las cosas, siempre les voy a decir la cosas en el momento y en el lugar que és".  
L: Es cierto. Es una de las profesoras que más admiro, por la manera de pensar y de enseñar.*

- *C. es una persona muy sencilla. El fue coordinador de disciplina como 8 años. Uno sabe como es él. Le disgusta que no reconozcamos nuestros errores y por lo tanto no nos corregimos. Por esto le molesta que seamos hipócritas.*

*El primer mensaje que trató de transmitir fue la sinceridad, pues él lo que siempre nos ha dicho en el curso y hace respetar es la sinceridad y la confianza con el titula. En realidad yo también manejo mucho la sinceridad y no me gusta ser tapado con mis cosas. Eso lo he aprendido primero en la casa y segundo con la imagen que dan aquí en el colegio, pues la confianza y la amistad que los profesores a uno le brindan, le dan confianza y a uno ganas de ser sincero. Por tanto el primer mensaje que recibí de C. fue la honestidad y la confianza.*

Podría afirmarse que los actos de valoración son otra de las muchas expresiones de la interacción maestro - alumno. Al estudiante pareciera importarles menos el juicio verbal maestro. Para él es esencial la forma cómo el docente se comunice con él: “*Se pasó en la manera como me lo dijo*” expresó un estudiante al referirse al acto de valoración de su profesora. El adolescente 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 va quedando 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 adolescentes distinguen claramente a quien amenaza, grita y agrede. Pueden obedecerle pero no los transforma. Este tipo de docentes ejercedores de pedagogías controladoras no impactan a los adolescentes. 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 adolescentes.

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, como se anotaba arriba, son conscientes de la importancia de acercarse a sus alumnos, de entender su realidad, así una esté menopáusica y el otro adolescente. Esto confirma, la idea planteada antes en el sentido de 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.

Ahora bien, como ya se planteó posiblemente docentes y estudiantes no tengan mucha conciencia acerca de los valores transmitidos a durante estas interacciones en forma no verbal. Para establecerlo con mayor claridad

el siguiente apartado analizará las opiniones de docentes y estudiantes sobre el tema.

**LA PERCEPCIÓN DE VALORES TRANSMITIDOS EN LAS INTERACCIONES DURANTE LOS ACTOS DE VALORACIÓN**

En el contexto de todo lo descrito anteriormente sobre la experimentación de los valores para la convivencia en las interacciones cotidianas, es llamativo como sólo en 12 de 34 actos de valoración los docentes perciben de manera clara y consciente que con su actuar están transmitiendo algún mensaje o valor. En menor proporción aún, lo ven los estudiantes. Y en todos los casos fue necesario preguntar esa percepción pues nadie la expresó espontáneamente Incluso se presentó un caso en el cual una docente fue amable con un estudiante y al preguntarle el valor transmitido con su actuación respondió:

*Fui muy amable con él. No creo (haber transmitido algún valor). Pero en clase si soy exigente. Ya no le peleo.(Como negando que al ser amable pudiera transmitir algún mensaje).*

En otras situaciones el valor que el profesor cree transmitir está más relacionado con las verbalizaciones que con las actuaciones. En el siguiente caso, claro ejemplo de transmisión del valor del diálogo el docente cree expresar la importancia del reconocimiento de un error, objeto de sus verbalizaciones:

*Capacidad de reconocer sus propios errores: Preguntarse ¿por qué se generó el error?, ¿qué pasó ? y buscar alternativas de cambio. Este valor lo transmito cuando cuestiono a través de preguntas.*

De las pocas percepciones explícitas de los maestros sobre los valores transmitidos con su actuación en la interacción con el estudiante, se resaltan los relacionados con la escucha, el diálogo, la confianza, el respeto, la conciliación, la solidaridad, es decir valores en dónde el estudiante es tenido en cuenta y se le percibe como alguien importante a quien es necesario cuidar, apoyar, escuchar. Algunos ejemplos hablan por sí mismos:

<p>Docente:</p> <p><i>- Respeto: cuando le pregunto: está trabajando, está coqueteando y yo les escucho la respuesta yo no le pelié a él por los piropos a la niña sino porque no estaba cumpliendo. En la actitud mía. Yo trato de transmitir esos valores cuando llego, los saludo, cuando me despido y les doy las gracias la final de clase.</i></p>	
<p>Docente:</p> <p><i>Diálogo: En esta oportunidad el diálogo fue fundamental para reestablecer las relaciones con el grupo. El intercambio permitió a los estudiantes recapacitar sobre su comportamiento tanto académico como disciplinario. Sin este compartir con los estudiantes quizás el distanciamiento se hubiera acentuado.</i></p> <p><i>Confianza: Desde que ejercí la función de coordinador he brindado confianza a mis estudiantes, ello ha permitido y facilitado relaciones cercanas y cordiales que favorecen la convivencia.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p><i>Si C. os es honesto con nosotros, también debemos actuar de la misma manera.</i></p>

Docente:

*Conciliación: Yo hubiera podido sacarlos de clase, hacer anotación en el observador del alumno, mandarlos a coordinación. Sin embargo, los llamé a parte para preguntarles que pasaba y que si eran muy versados en el tema que explicaran utilizando los términos en forma respetuosa. Le propuse un acuerdo y ellos aceptaron. Si los saco, tal vez se hubieran sentido rechazados*

Otros valores aparecen mencionados en menor proporción por los docentes: responsabilidad y organización. A través de su conducta organizada y responsable los docentes creen transmitir ese tipo de valores.

Por su parte los estudiantes perciben poco los mensajes transmitidos por los profesores con su actuación. Sólo en cuatro entrevistas aparecen claramente nombrados valores como respeto, solidaridad, confianza y honestidad. Otros reciben los mensajes de sus maestros así lo expresen de otras maneras. Llama la atención como, aunque la mayoría de los estudiantes percibieron los valores también otros nombraron la negación del valor. Las tres caras del asunto se ilustran a continuación:

Valores nombrados explícitamente
<p><i>- Respeto: porque ella no nos hizo como otra profesora que nos llama la atención delante de todos los compañeros y luego ellos lo ofenden sino que ella nos llamó y nos hizo hacer un compromiso y que de pronto nos llamaban para decir lo que había pasado y por eso le dijimos que no le dijera a la directora de grupo porque eso también es muy feo.</i></p> <p><i>¿Por qué transmitió valor de respeto? Porque nos hizo sentir diferente a las otras profesoras que nos llaman la atención delante de las otras profesora. Y con Natalia, porque otra profesora le dice a ella "¿es verdad lo que ustedes están diciendo?" Y también controló muy bien la situación porque después de eso ella ordenó el curso y nos llamó a nosotros.</i></p>
Valores percibidos sin nombrarlos explícitamente
<p><i>Se preocupó por mí. Me puso en buena posición delante del curso. (Solidaridad - apoyo)</i></p>
Mensajes donde se percibe la negación del valor
<p><i>Con lo que hizo ¿te transmitió algún mensaje? Siempre que lo hace es con el fin de reproche. (Cuando el profesor usa la ironía)</i></p>

Ahora, sólo en muy pocos casos, docentes y estudiantes se refirieron ambos al mensaje transmitido de forma no verbal. En los otros casos o lo hizo el docente o lo hizo el estudiante. Por eso no se pueden hacer comparaciones que muestren tendencias.

Al comparar los colegios sólo se puede resaltar una diferencia. El colegio A es el único que resalta el valor de la solidaridad. En los valores que creyeron transmitir explícitamente, también es en esta institución donde aparece más frecuentemente. Posiblemente, al vivirse una convivencia relativamente cordial, se puede pensar en este valor como complemento del respeto, la responsabilidad, la honestidad, el diálogo.

Lo expuesto sobre la transmisión de valores a través de la actuación docente en comparación con los comunicados verbalmente muestra el énfasis asignado por los maestros y los estudiantes al discurso verbal.



Las interacciones dialogantes o amables no son muy valoradas como factores influyentes en la formación de valores y de actitudes de justicia, honestidad, responsabilidad, solidaridad o respeto. Como se afirmaba al describir las expresiones de los actos de valoración, en la escuela predomina el discurso verbal y se cree que es a través de él como se logra afectar a los estudiante. Y posiblemente se estén logrando más transformaciones con las actuaciones cotidianas que con las miles de palabras diarias y reiterativas usadas en la relación maestro alumno.

### **EFFECTOS DE LOS ACTOS DE VALORACIÓN**

A docentes y a estudiantes se les preguntó sobre los cambios surgidos en los adolescentes a raíz del acto de valoración. En general ambos informantes evidenciaron algún tipo de transformación y sólo muy pocos expresaron no saber si la hubo o reconocieron que no se presentó.

El análisis de estas percepciones sobre los cambios en los adolescentes como consecuencia del acto de valoración se hará desde las siguientes perspectivas:

- El ámbito y la perspectiva temporal del cambio
- El objeto particular del cambio
- El cambio en relación con los valores que los maestros creen haber transmitido a sus estudiantes a través del discurso oral o de sus actuaciones
- Algunos factores intervinientes en los efectos de los actos de valoración
- Las transformaciones en los docentes:

### **ÁMBITO Y PERSPECTIVA TEMPORAL DEL CAMBIO EN LOS ESTUDIANTES**

En esta categoría se tuvo en cuenta los cambios percibidos en la escuela, en otros ámbitos diferentes a la escuela, en la comprensión personal del mensaje transmitido durante el acto de valoración o de manera muy específica en las relaciones interpersonales. La perspectiva temporal alude a la visión inmediata o de mediano plazo de las transformaciones<sup>6</sup>.

Los informantes advierten los cambios tanto para un sólo ámbito como para varios de ellos. Fue frecuente, por ejemplo, encontrar respuestas en las cuales se evidenciaban transformaciones a la vez en la comprensión del mensaje y en el ámbito escolar o casos en los cuales únicamente se percibía la comprensión de lo comunicado por el profesor.

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 puede asignárseles un plazo porque

---

<sup>6</sup> Las entrevistas con docentes y estudiantes se realizaron en un momento relativamente cercano a la ocurrencia del acto de valoración (máximo tres meses). Por ello no se puede hablar de cambios en el largo plazo.

pueden entenderse como un cambio inmediato en la apropiación personal de lo comunicado por el maestro, pero esta comprensión puede ser duradera.

Algunos ejemplos de las transformaciones ilustran las tendencias anotadas.

<p>Docente:</p> <p>Comportamiento escolar a mediano plazo - Comprensión del valor o del mensaje del docente</p> <p><i>Después de escucharme el alumno contestó que en la siguiente clase comenzaría a cumplir con lo propuesto para el año escolar (teórico y práctico). Parece que ha iniciado con la parte práctica ya que el día 22 de agosto ya había cumplido con sus aportes. El ha cambiado. Ya analizó los aportes y la semana pasada él ya trajo su trabajo que para mí es un gran avance. A lo mejor de tanta cantaleta está cambiando.</i></p> <p><i>¿Qué efectos cree que pudo generar en los estudiantes? Tomar conciencia de tanta cantaleta sobre el tema. Reflexionar en lo relacionado al acto valorado.</i></p> <p><i>Ya se puso al día con las cuotas. Aunque sea por decir así me quito a ese viejo de encima.</i></p> <p><i>Otra profesora interviene: y por la presión de todos, porque todos lo hemos presionado hartó.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p>Comportamiento escolar a mediano plazo - Comprensión del valor o del mensaje</p> <p><i>¿Has tenido algún cambio a raíz de esa situación? He cambiado porque ya pagué esa plata y ya estoy cumpliendo con las tareas.</i></p> <p><i>¿Lo que sucedió te ayuda en las relaciones con los demás? El me hizo en forma individual. Me ha ayudado a coger un poquito más de seriedad y responsabilidad.</i></p> <p><i>¿Has cambiado en eso? Uno va cayendo en cuenta de lo que está haciendo mal y empieza a tomar conciencia y trata de no cometer los mismos errores.</i></p>
<p>Docente:</p> <p>Comportamiento escolar inmediato</p> <p><i>Así todos se dispusieron a trabajar.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p>Interacción profesor alumno</p> <p><i>Con la profesora he tratado de cambiar un poco. Es buena gente. Hago lo que puedo para cambiar con ella. En general en el grupo el comportamiento con la profesora R. ha mejorado. Con los otros profesores sigue lo mismo.</i></p>

<p>Docente:</p> <p>Docente no sabe si hay cambio</p> <p><i>Ya cambiamos de temática y cuando la retomemos no sé que pase con ellos.</i></p> <p>Comportamiento escolar a mediano plazo (Cuando se volvió a retomar el acto de valoración en último encuentro)</p> <p><i>No les he visto muchos cambio pero ya, por lo menos, no se burlan.</i></p>	<p>Estudiante:</p> <p>No se da importancia a suceso</p> <p><i>¿Se afectó en algo el curso?</i></p> <p><i>D.: No creo, porque la mayoría no le estaba poniendo cuidado a la exposición; y el que está poniendo atención debe tener control de sí mismo. Si la profesora hubiera llamado la atención durante la clase si se hubiera afectado el curso, por eso hizo bien al hacerlo solo hasta el final.</i></p> <p>Comprensión del valor o del mensaje - Comportamiento escolar a mediano plazo</p> <p><i>¿Uds. han cambiado de actitud?</i></p> <p><i>J. P.: Después de un regaño uno se concientiza de las cosas aunque sigue parte de vagancia y parte de estudio.</i></p> <p><i>D.: Si. Sé que no debo hablar en la clase de la profesora P. porque si no me va mal. Con los otros profesores también en algo he cambiado. Desde antes ya había empezado a cambiar ya que en la entrega de boletines se vieron los resultados: Mi papá estaba sentido al saber que no estaba haciendo nada en el colegio. Ahora molestamos menos, nos importan las cosas que nos dicen.</i></p> <p><i>¿Lo que pasó fue importante? Si porque nos ayudó a cambiar. Tenemos menos problemas con el curso. Molestamos solo con nuestro grupito.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como se observa en algunas citas el docente y el estudiante advierten las mismas transformaciones mientras en otras se ven divergencias. Sin embargo la tendencia se orienta la percepción de cambios del mismo estilo así cada uno le exprese a su manera.

Es también importante resaltar las opiniones de varios docentes sobre la duración de los efectos pues en los tres colegios hubo expresiones acerca de la necesidad de seguir insistiendo sobre el objeto del acto de valoración para lograr cambio de más largo plazo. Esta perspectiva es interesante pues los maestros parecen ser conscientes que un sólo acto de valoración no es suficiente para generar cambios en los estudiantes y muestran la relevancia de una acción continua y de equipo del mismo estilo para lograr las transformaciones deseadas. La intervención de un docente habla por sí misma:

*- Pienso que la actitud del estudiante implicado sí puede cambiar con un buen seguimiento o con un trabajo del equipo docente que le dicta clase. La llamada de atención del profesor sirve en el momento. A los 10 minutos es la misma repetidora. El fomentar valores para la convivencia no cala. Pero cuando están en octavo grado y en los grados superiores, mejoran. Para que cale el mensaje del profesor influye el grupo: no es lo mismo en los diferentes sextos. Es muy importante el factor grupal. Lo que el profesor juzga cala en el corto plazo, en un escenario determinado y con el*

*mismo profesor. Dependiendo de con quién está el estudiante va a actuar de una u otra manera. El juicio tiene un efecto momentáneo. Se actúa por temor y no por convicción. Así sea ante el rector que infunde más respeto. En el momento el juicio no sirve. Pero a la larga cuando salen de 11 se ve que han cambiado. Entonces sí sirve.*

Por otra parte, al comparar los colegios se encuentran algunos énfasis:

En el colegio A tanto estudiantes como docentes muestran la tendencia general anotada arriba. En el colegio B los profesores dan la misma importancia a la comprensión del mensaje y a las transformaciones escolares mediatas e inmediatas mientras los estudiantes siguen la tendencia general. En el colegio C los profesores advierten más cambios inmediatos que mediatos dentro de la escuela.

La percepción de cambios descrita puede relacionarse con las intenciones sobre los actos de valoración analizados anteriormente. Ambas coinciden en dar importancia a la escuela como el ámbito fundamental hacia donde se dirigen los juicios, se esperan las transformaciones y 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 sobre los cuales los primeros tienen influencia sobre los segundos en lo relacionado con la escuela: disciplina, aprendizaje, convivencia en el centro educativo. Por ello, los docentes envían mensajes sobre estos tópicos y los estudiantes los perciben y en consecuencia ambos esperan que sea en ese ámbito donde 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 la vida 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.

## **OBJETO PARTICULAR DEL CAMBIO**

Dentro del ámbito escolar y personal, los cambios percibidos explícitamente aluden a objetos específicos generalmente 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 generales y entre docente y estudiante en particular. Cada uno de estos aspectos se analiza a continuación:

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

Las transformaciones en este aspecto aluden a la comprensión de los valores más que a comportamientos que los reflejen, aunque algunas respuestas evidencian cambios en las actuaciones de los estudiantes en donde está presente algún valor. Si bien fue curioso encontrar cambios en otros valores distintos, en general en los que se perciben cambios se relacionan con los 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, excepto algunos casos, la mayoría de los valores evidenciados son aplicables a las relaciones dentro de la escuela. En pocos momentos se menciona la importancia de esos valores en la vida cotidiana.

Algunos ejemplos de estas transformaciones:

<p><b>Docente:</b></p> <p><i>En los días siguiente al llegar un alumnos retardados, siempre <b>saluda muy cordialmente</b> a sus compañeros. Les sirvió la reflexión</i></p>	<p><b>Estudiante:</b></p> <p><i>¿Para qué les sirvió lo que les dijo P. esa mañana?</i></p> <p><i>M.: Fue muy importante, pues invita a demostrar con hechos lo que aprendió, a ser educado.</i></p> <p><i>J.: Para poderme desenvolver en la vida social, para vivir un verdadero <b>compañerismo entre todos nosotros</b> y no sólo en el colegio sino en todo lugar, en la casa, siempre.</i></p> <p><i>J. P.: Me ayudó pues de alguna manera a uno se le olvida y con la reflexión que nos hizo el profesor, uno recuerda y empieza a tener en la mente lo que le han dicho y la podrá transmitir y la podrá enseñar a otros compañeros.</i></p> <p><i>¿Han percibido algún cambio en el curso, después de la reflexión de P.?</i></p> <p><i>J.: Si, porque, como el profesor lo dijo, desde que sucedió ese día, <b>cuando alguien llega tarde saluda</b> y esto con todos los profesores. Se ha sentido un ambiente de <b>respeto y unidad</b></i></p> <p><i>J. P.: Si, ha mejorado mucho, especialmente en lo que se refiere al <b>respeto</b>, nos enseñó a vivir respetando a los otros, <b>viviendo en fraternidad.</b></i></p> <p><i>M.: Si. Hemos tomado a P. como a un padre, sus charlas han servido mucho y esa en especial sirvió para hacernos <b>caer en cuenta de la importancia del respeto al grupo, de lo que uno piensa de los amigos y de las personas.</b></i></p> <p><i>¿Entonces el curso si ha cambiado?.</i></p> <p><i>Todos: Si</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Docente:</b></p> <p><i>El, estuvo muy receptivo y respondió: "si profesora, si me ha servido, lo que pasa es que ustedes a veces no ven si no lo que uno hace mal o lo que deja de hacer, pero no se dan cuenta cuando uno trata de mejorar".</i></p> <p><i>¿Recibió el mensaje? ¿Qué mensaje recibió? Si. Yo le hablé claro porque si él no se afana por él quien se afana por él. "Usted es el que tiene que mirar y entregarme las cosas completas". Yo no les doy trabajo de recuperación. Les digo que me entreguen completo lo que no hicieron. Habrá que seguirle trabajando.</i></p> <p><i>¿El mensaje le llegó? Yo creo que si le llegó. Me parece a mí que si yo quiero lograr algo debo estar más pendiente del chico y hablar con mis compañeros. El no es cerrado y pone cuidado a las cosas. Las cosas de reiterarlas algo va quedando.</i></p> <p><i>Está pendiente, y me ha preguntado si no ha perdido nada con él.</i></p>	<p><b>Estudiante:</b></p> <p><i>¿Como consecuencia de ese suceso ha cambiado? Desde mucho antes ya habia empezado a cambiar. He cambiado. Comportándome bien el salón haciendo las tareas, respetando a mis compañeros.</i></p> <p><i>¿Lo que sucedió ayudó a ese cambio iniciado? Si.</i></p> <p><i>¿Por qué el cambio? Lo que la profesora le dice a uno es la realidad y si uno no trata de cambiar nadie lo va hacer y el perjudicado va a ser uno. Porque a ellos no se les quita nada que se porte bien o mal porque el que tiene las de perder es uno. Porque ellos por ejemplo después de que uno comete alguna falta ellos lo único que hacen es reportarlo y si siguen faltas y faltas uno es el perjudicado porque o matricula condicional o lo echan del colegio y los profesores lo cogen entre ojos.</i></p> <p><i>¿Cambió en relaciones con los demás? En parte si pero en otras partes no porque hay profesores que lo entienden a uno y lo ayudan pero otros no porque uno trata de hacer las cosas lo mejor que pueden y antes tratan de hundirlo a uno.</i></p> <p><i>Ya respeto más a mis compañeros y profesores, somos más amigables, ya no es lo mismo que uno peleaba por cosas así si hay un problema en el curso lo tratamos de arreglar dialogando.</i></p> <p><i>El valor de la responsabilidad no lo nombra pero su comportamiento lo evidencia.</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Aceptación del juicio y reconocimiento del error

Los docentes hacen más énfasis en la aceptación inicial que tuvo el estudiante del juicio emitido por ellos. Esta aquiescencia se evidencia en su comportamiento inmediato de empezar a trabajar o en expresiones de reconocimiento del mensaje 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.

*- Ellos en mucho silencio atendieron mis observaciones y algunos tomaron la palabra: "nos vamos a portar mejor, mejor, porque si queremos la maestra".*

*- Inmediatamente la niña hizo un rostro como de pena y dejó de hacerlo.*

Los estudiantes, por su parte, dan importancia al reconocimiento del error como una actitud aprendida de la situación:

*¿Para qué te sirvió todo lo que te dijo el profesor y el hecho mismo? Para aprender que eso no se debe hacer cuando uno cometa un error así sea grave debe reconocerlo sin miedo a represalia; a veces uno piensa mejor no digo esto y me lavo las manos. Me sirvió para aprender a decir lo que es.*

*¿En qué te sirvió para tu vida, el hecho mismo y la actitud del profesor C.? Me sirvió a ser más honesto y a confiar más en C. No quiere decir, sin embargo, que ya sea otra persona*

### **Cambios en la disciplina en clase**

El comportamiento en la clase, tanto inmediato como en el mediano plazo, así como la capacidad de escuchar a los compañeros y los buenos modales fueron los aspectos más nombrados en esta subcategoría. El asunto relacionado con los modales sólo se mencionó en el colegio B donde se resalta como valor importante para la institución. Algunos ejemplos:

Docente:

*Yo si vi la actitud de los chicos que se sintió como apenado, David dijo: "si profesora disculpe, no lo vuelvo a hacer" y el hechos de que él tuviera que escribir era ayudarlo a que tenían que pensar en como se comprometían.*

Estudiante:

*Y ella nos llamó aparte después y nos dijo que hiciéramos un compromiso.*

*¿Qué compromiso hicieron?*

*S.: Yo me acuerdo que yo hice un compromiso de no malinterpretar las cosas y de escuchar*

*G.: Yo de respetar la clase, no me acuerdo bien. Es que eso fue hacer harto*

*¿Lo han cumplido? G.: Se ha tratado: es que uno a veces uno no puede controlar la risa. Y no es malo la risa.*

*¿Qué es respeto hacia la clase?*

*S.: Que uno no puede reírse, no puede recochar, estar atento.*

*G.: porque es muy feo que cuando uno hable los demás jueguen*

*¿ Lo que les dijo la profesores les ayuda a relacionarse mejor con otras personas?*

*S.: Con los compañeros escuchando y si tiene algún problema no decirlo delante de todos los compañeros y en la familia respetándolo más de lo que uno los respeta. Respetar a los padres. Honrarlos, hacerles caso, serles fiel y brindarles mucho amor.*

*¿Porqué debes respetar a los padres?: porque le dieron la vida a uno y se han esforzado por sacarlo adelante.*

*G.: con mis amigos sabiéndolos escuchar y comprendiéndolos en algún problema que tengan y ser discreto con el grupo es decir hablando en privado y no delante de los demás porque la demás gente puede malinterpretar*



<p><b>Docente:</b></p> <p><i>El joven aceptó la indicación y pidió excusas aceptando que había cometido un acto de mala educación hacia sus compañeros y hacia el que le lanzó el objeto. Luego siguió el orden de la clase, normalmente.</i></p>	<p><b>Estudiante:</b></p> <p><i>¿Para qué te sirvió lo que te dijo P.? Para no hacer actos de mala educación y estar tirando objetos de un lado a otro; para aprender a respetar la clase y no interrumpirla por actos insignificantes; para aprender a respetar más a mis compañeros.</i></p> <p><i>¿Consideras que tu actitud y comportamiento en el aula ha cambiado, en especial en tus relaciones con los demás? Yo creo que sí. Además no fue sino ese día que la profesora estaba explicando y yo le lancé el objeto al compañero; pero yo ordinariamente no les tiro así las cosas, ese día se me zafó, lo hice sin pensar.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Cambios en el aspecto académico**

Se ponen de presente transformaciones relacionadas con el incumplimiento de las tareas, origen del acto de valoración, con la presentación de otros trabajos y con una mejora en el rendimiento académico en general:

<p><b>Docente:</b></p> <p><i>Los estudiantes todo el tiempo estuvieron en silencio y muchos reafirmaban con la cabeza lo que les estaba diciendo.</i></p> <p><i>Posteriormente continué con la clase y ellos estuvieron muy activos y participativos al igual que en la siguiente clase.</i></p> <p><i>Han cambiado, se han quejado menos de los trabajos y están cumpliendo. Aunque no hay que cantar victoria porque se les olvida. Entonces uno siempre tiene que estar pendiente. pero eso lo cansa a uno porque se siente arando en un desierto.</i></p>	<p><b>Estudiantes:</b></p> <p><i>¿Qué cambios han tenido desde ese día?</i>  <i>Y.: De pronto en química si hemos mejorado pero en los otros... no.</i>  <i>N.: Es que si ella fuera nuestra directora de curso otra cosa hubiera sido. Es que ahora no hay como una motivación.</i>  <i>C.: A mi me gusta física porque es muy buena profesora y es muy buena gente y ella nos exige y nosotros le cumplimos. Igual que P. (se está refiriendo a otros profesores distintos de la implicada en el AV)</i>  <i>Y.: También es muy buen profesor.</i></p> <p><i>¿Si la profesora no les hubiera exigido después del Av?</i>  <i>C.: No, fue más por la reflexión, porque a muchos los hizo caer en cuenta que como van a interrumpir el camino, tirándose el año.</i></p> <p><i>¿Como les ayuda este mensaje en las relaciones con los demás?</i>  <i>Y.: En todo porque cuando hablamos con ella es que podemos decir: "me molesta tal cosas y me molesta tal otro" y es en ese momento ....</i>  <i>D.: Nos ha servido porque yo por ejemplo académicamente estoy muy mal porque no me exigen. Yo no soy así. Ya mis compañeros me dicen "póngase pilas porque ud. no es así".</i>  <i>N.: Lo hace a uno pensar que uno les está haciendo perder la plata a los papás. Y aprender a tener confianza con las demás personas, siendo honesto, siendo justo.</i>  <i>C.: Yo si creo que es la falta de exigencia. Fijese E. que es muy estudioso y este bimestre le fue muy mal.</i>  <i>Y.: Lo hace a uno pensar que uno les está haciendo perder la plata a los papás. Y aprender a tener confianza con las demás personas, siendo honesto, siendo justo.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Cambios en las relaciones interpersonales

Algunos informantes relieván el cambio en las relaciones interpersonales y particularmente en las habidas entre maestro y estudiante. Estas transformaciones se orientan hacia interacciones más fluidas, menos conflictivas y menos tensas, es decir hacia una convivencia más positiva:

<p><b>Docente:</b></p> <p><i>Cómo afectó el AV al estudiante: Fue positivo porque la actitud del muchacho ha sido diferente. El mismo hecho de que hablamos yo ya me sentí descargada. Cambió la comunicación entre los dos.</i></p>	<p><b>Estudiante:</b></p> <p><i>¿Qué le quedó de esa experiencia? Que si ocurre un problema o un percance con un profesor arreglarlo de la mejor forma y no a los gritos y decirle al profesor que él se equivocó y si uno se equivocó aceptarlo y no volver a repetir la situación.</i></p> <p><i>En las forma como se relaciona con otros, ¿le ayuda? En cierto modo si, pero no muy importante, porque uno se puede relacionar con personas de hace tiempo y hay confianza, entonces las cosas se arreglan de manera más fácil. Si es con otras personas, tratar de arreglar las cosas con diálogo y no con tanta violencia.</i></p> <p><i>¿Cómo arregla problemas con compañeros? De manera pacífica. Si uno tiene problema con un compañero que ya uno había tenido problemas... yo en general trato de entenderme bien con todos, pero hay algunos que son problemáticas y en ese caso es más fuerte el asunto y se necesita de más tiempo y de más participación de las dos partes, y no es tan fácil. No me ha pasado eso. He tenido percances pequeños pero no importantes que se resuelven fácilmente o si no se puede se deja.</i></p> <p><i>Eso que le pasó a la profesora le puede pasar a cualquiera. No solo con personas de carácter fuerte.</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En el caso mencionado en este ejemplo es interesante resaltar un aspecto relacionado con la vivencia de los valores para la convivencia: en ese acto de valoración la docente se sulfuró al principio pero cayó en cuenta de su error y cambió de actitud buscando luego un diálogo amable con el muchacho. Éste no reconoce el cambio de la profesora, pero evidencia un aprendizaje, apropiado quizás de manera inconsciente de la actuación de su maestra: *...y si uno se equivocó aceptarlo.*

Si se observan los ejemplos, a los estudiantes y los docentes se les preguntaba por el cambio obtenido a partir del acto de valoración sin nombrar los valores para la convivencia en un comienzo. Entonces es importante resaltar que la transformación más numerosa, comparada con cada una de las demás, alude a la comprensión de valores para la convivencia, relacionados en su mayoría con los que quisieron transmitir los docentes. No obstante cuando las otras categorías se agrupan, la sumatoria muestra más menciones relacionadas con los comportamientos concretos de la vida escolar (lo académico, la disciplina, las relaciones entre compañeros o entre profesores y estudiantes) y no con cambios en los valores específicos aunque pueden suponerlos. Posiblemente docentes y estudiantes buscan mejorar su vida dentro del ámbito escolar y dan poca importancia a la vivencia de unas relaciones interpersonales que trasciendan la vida dentro del centro educativo. De alguna manera puede decirse que la convivencia en la escuela es el ámbito en el cual se reflejan los cambios comportamentales y de valores y así lo ven tanto docentes como estudiantes. Es en la escuela donde se convive y donde a través de estas interacciones se generan las transformaciones en la misma convivencia. Se esperaría que ella se vea reflejada en otros ámbitos del presente y el futuro de los estudiantes. Podría decirse que la escuela es el medio concreto en donde se puede aprender a convivir y se aprende a través de los hechos cotidianos del transcurrir de la vida escolar.

El otro aspecto mencionado con frecuencia por los estudiantes tiene relación con la influencia de la actitud del docente en sus transformaciones. Como ya se había advertido al analizar las relaciones entre profesores y estudiantes, los adolescentes aceptan las intervenciones amables de sus maestros y se avienen a cambiar en este contexto interpersonal.

**EL CAMBIO EN RELACIÓN CON LOS VALORES QUE LOS MAESTROS CREEN HABER TRANSMITIDO**

En el punto anterior se hizo mención a las transformaciones en algunos de los valores comunicados por los docentes durante el acto de valoración. Ahora se quiere hacer una comparación más explícita entre ambos aspectos: en cada documento primario se compararon los valores que los docentes quisieron transmitir oral o comportamentalmente con la mención que ellos y los estudiantes hicieron a esos valores al hablar de los cambios obtenidos como consecuencia del acto de valoración.

Es muy llamativa la escasa proporción en que se mencionan de los valores transmitidos al hablar de los efectos logrados:

- Los valores comunicados a través del comportamiento docente no son nombrados por ningún maestro al hablar de los efectos y muy pocos estudiantes lo hacen.
- Los valores que los docentes creyeron comunicar verbalmente son un poco más nombrados siendo también mayor la mención por parte de los estudiantes. La proporción es diciente:
  - Del total de valores explicitados por los maestros, una décima parte son señalados por ellos y una tercera parte por los estudiantes.
  - Las menciones de los maestros corresponden a una quinta parte de los actos de valoración y las de los estudiantes a la mitad de ellos. Esto quiere decir que en una quinta parte de los actos de valoración, los docentes mencionan algún efecto relacionado con los valores comunicados por ellos y en la mitad de los actos de valoración los estudiantes lo hacen, nombrando más valores.

Dos ejemplos muestran esta situación:

LOS VALORES COMUNICADOS SON MENCIONADOS AL HABLAR DE EFECTOS		
VALORES COMUNICADOS	EFFECTOS PERCIBIDOS POR DOCENTE	EFFECTOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES
<i>Honestidad ¿Por qué es un valor para la convivencia? Permite a un persona y a un grupo crecer. Facilita mayor interacción en un grupo. Abre puertas en la confiabilidad hacia los integrantes del grupo</i>	<i>Después de este acto de valoración los estudiantes han cambiado un poco. Los veo como más sinceros. Hay un cierto esfuerzo por cambiar.</i>	<i>Hemos cambiado. En el comportamiento y en la parte académica. Ya no somos solapados. Los profesores nos han dicho que hemos mejorado.</i>

**LOS VALORES COMUNICADOS NO SON MENCIONADOS AL HABLAR DE EFECTOS**

VALORES COMUNICADOS	EFECTOS PERCIBIDOS POR DOCENTE	EFECTOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES
<p>- <i>Respeto: La risa y la burla es rechazable al estar hablando de un tema referente a la identidad personal. La burla y la malicia indisponen al grupo Si no se valora y se respeta el propio cuerpo entonces tampoco se respeta a los otros.</i></p> <p>- <i>Consideración: Siempre se espera que los muchacho participen activamente en el desarrollo de la clase, por ello la actitud de burla de los dos jóvenes fue una desconsideración con el grupo ya que se sintieron intimidados para participar.</i></p> <p>- <i>Solidaridad: D. y J. P. no fueron solidarios con sus compañeros que estaban interviniendo en clase. Impidieron que el grupo obtuviera el conocimiento que necesitaba. Yo les dije: "Miren que los otros tienen necesidades e inquietudes y Uds. no dejan explicar".</i></p> <p>- <i>Pertenencia: Como persona e individuo del colegio. Se congregan muchos valores en ser un alumno de la institución. Esto se transmite a través de los otros valores porque directamente no se los dije .</i></p> <p>- <i>Reconocimiento a la identidad personal y autoestima: Les dije: "Si Uds. se estaban burlando de sí mismos, de su desarrollo biológico, ¿les gustaría que otros se burlaran de su anatomía? "</i></p> <p>- <i>Conciliación: Yo hubiera podido sacarlos de clase, hacer anotación en el observador del alumno, mandarlos a coordinación. Sin embargo, los llamé a parte para preguntarles qué pasaba y que si eran muy versados en el tema que explicaran utilizando los términos en forma respetuosa. Le propuse un acuerdo y ellos aceptaron. Si los saco, tal vez se hubieran sentido rechazados</i></p>	<p><i>Ya cambiamos de temática y cuando la retomemos no sé que pase con ellos.</i></p> <p><i>No les he visto muchos cambio pero ya, por lo menos, no se burlan.</i></p>	<p><i>¿Uds. han cambiado de actitud?</i></p> <p><i>J. P.: Después de un regaño uno se concientiza de las cosas aunque sigue parte de vagancia y parte de estudio.</i></p> <p><i>D.: Si. Sé que no debo hablar en la clase de la profesora P. porque si no me va mal. Con los otros profesores también en algo he cambiado. Desde antes ya había empezado a cambiar ya que en la entrega de boletines se vieron los resultados: Mi papá estaba sentido al saber que no estaba haciendo nada en el colegio. Ahora molestamos menos, nos importan las cosas que nos dicen.</i></p> <p><i>¿Lo que pasó fue importante? Si porque nos ayudó a cambiar. Tenemos menos problemas con el curso. Molestamos solo con nuestro grupito.</i></p>

La situación descrita lleva a pensar que los docentes al hacer sus intervenciones y explicitar los valores que desean comunicar parecen estar moviéndose en el plano de las intenciones. Realizan una intervención en la cual no siempre nombran los valores para la convivencia que desean comunicar pero tienen conciencia de que están implícitos en el mensaje. Pero al pensar en los efectos generados por el juicio, no aluden a esos valores

y dan mayor importancia a los comportamientos escolares de los estudiantes. Pareciera ser más importante el cumplimiento en las tareas, la mejora en el rendimiento académico y la disciplina en clase, que los valores para la convivencia subyacentes a estos comportamientos y los efectos mismos en la convivencia. Se desconoce además lo anotado sobre el poder de las relaciones interpersonales vividas cotidianamente. De igual manera podría pensarse en que el maestro tiene dos dimensiones de su discurso pedagógico: el uno sobre sus intenciones, ideal y loable, referido a formación en valores; el otro sobre los efectos percibidos en los estudiantes, pragmático y poco reflexivo.

No obstante, es interesante que en los efectos de los actos de valoración los estudiantes perciban más frecuente y explícitamente los valores que sus maestros les quisieron comunicar. De alguna manera podría afirmarse que muchos mensajes llegan y como mínimo son comprendidos por los adolescentes. Los cambios comportamentales, como lo afirmaban los docentes pueden darse en un plazo de tiempo más largo y como consecuencia de las reiteradas intervenciones de los educadores.

## FACTORES INTERVINIENTES EN LOS EFECTOS

Además del factor mencionado arriba sobre la necesidad de una continuada intervención de los maestros para lograr los efectos deseados en los estudiantes, los informantes hicieron alusión a otros:

- La forma en que actúa el docente para los estudiantes es muy importante, pues como se señalaba cuando se habló de las interacciones durante los actos de valoración, atienden más las sugerencias hechas de buena forma, en privado si es posible y de manera que el estudiante pueda confiar en el maestro: *La conferencia sobre la feminidad de la mujer, más que el grito.*

- La intervención anterior o posterior de los padres de familia parece ser un factor de gran relevancia para algunos estudiantes y tener mayores efectos que los juicios de los maestros:

*¿Uds. han cambiado de actitud?*

*J. P.: Después de un regaño uno se concientiza de las cosas aunque sigue parte de vagancia y parte de estudio.*

*D.: Sí. Sé que no debo hablar en la clase de la profesora P. porque si no me va mal. Con los otros profesores también en algo he cambiado. Desde antes ya había empezado a cambiar ya que en la entrega de boletines se vieron los resultados: Mi papá estaba sentido al saber que no estaba haciendo nada en el colegio. Ahora molestamos menos, nos importan las cosas que nos dicen.*

- La intervención de otros profesores u otros sucesos escolares como una convivencia o 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:

Docente:

*¿Los afectó? Yo creo que sí aunque nos hace falta un trabajo más continuo y más de equipo.*

Estudiante:

*¿Hay alguna otra cosa que lo hubiera hecho cambiar? por ejemplo el día la reunión de núcleo me hizo coger madurez. Yo voy mal y nos llamaron a los que vamos mal y cuando me tocó el turno me puse a llorar porque mi mamá es la que*

*nos sostiene a nosotros, yo me sentí con rabia de hacerle esto a mi mamá y estoy tratando de cambiar porque en la casa no me queda tiempo de hacer tareas porque me toca llegar a hacer tareas y oficio.*

- Otros factores menos mencionados hacen referencia a la actitud generalizada del estudiante o a su edad.

Podría pensarse que los actos de valoración puntuales realizados por los docentes pueden tener un efecto inmediato en la comprensión del mensaje por parte de los estudiantes, en la percepción de algunos valores, en unos cambios concretos de mediano plazo, pero que estas transformaciones deben estar acompañadas de otros mecanismos intencionales y cotidianos en los cuales los valores para la convivencia sean explícitos y se vivan en las relaciones maestro alumno. No se habla de “enseñanza” teórica de los valores, sino de su vivencia a lo largo de las interacciones escolares.

### **CAMBIOS GENERADOS EN EL DOCENTE**

Tres profesoras del Colegio A de manera espontánea hicieron alusión a la forma como la interacción vivida durante el acto de valoración las afectó. Si bien “tres golondrinas no hacen verano” vale la pena resaltar estas vivencias por cuanto, por un lado son muy valiosas en sí mismas y no se pueden desconocer, y por otro son un indicador de la posibilidad de cambio de algunos maestros interesados en escuchar a sus estudiantes y en hacer cambios personales. Si estas transformaciones se dieran más frecuentemente en los educadores, posiblemente las relaciones maestro alumno serían más flexibles, más fluidas y los valores para la convivencia comunicados a través de ellas, o verbalmente, tendrían mayor efecto en los estudiantes. Un ejemplo ilustra los casos mencionados:

*Yo creo que esta apreciación del estudiante, me llevó a pensar que tiene razón, y que en muchos casos debo replantear mis criterios frente a las actuaciones de algunos estudiantes.*

*Tolerancia ¿Por qué es un valor para la convivencia? Es esencial por cuanto si la persona que está frente a otra escuchando unas apreciaciones positivas o negativas, no se dispone a "aguantar" lo que le dicen, se creará un clima de problema, de conflicto. Lo que él me dijo que me dejó pensando que uno esta pendiente de mirar lo malo y se le pasa mirar las cosas buenas. Fue más para mí. Ahí es donde se da uno cuenta que al chico si le está quedando algo.*

# **CAPÍTULO QUINTO**

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **CONCLUSIONES**

#### **LA ACCIÓN EVALUATIVA EN LAS INTERACCIONES MAESTRO - ALUMNO**

##### **El ámbito escolar y la acción evaluativa**

Las intenciones de la acción evaluativa toman como referente básico la dinámica escolar y en ese mismo ámbito se advierten sus efectos. Estudiantes y maestros interactúan alrededor de comportamientos propios de la escuela y la trascendencia de la acción evaluativa se reduce casi exclusivamente a esos comportamientos, sin transponer las fronteras de la institución. La familia, otros amigos diferentes a los compañeros de pupitre, la vida ciudadana, la violencia en nuestro país, son poco o nada tenidos en cuenta en las acciones evaluativas. Tanto estudiantes como docentes parecen comprender que es en ese ámbito en donde se desarrollan las relaciones entre ellos y es allí donde el maestro tiene una función orientadora o formadora. Si se quiere, la autoridad del docente se acepta dentro de los límites de la institución educativa y las consecuencias de la acción evaluativa se entienden únicamente en ese ámbito.

Esta visión tiene una ventaja: a través de la cotidianidad de la escuela, se aprende a convivir y la acción evaluativa puede tener influencia en la forma como esta se logre. Discursos y programas específicos de formación para la convivencia pueden ser menos efectivos a la hora de generar relaciones interpersonales donde prime el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad. Tiene una desventaja: el estudiante puede reducir sus transformaciones al comportamiento escolar y limitarse a acatar las normas institucionales sin lograr aprendizajes aplicables a otros ámbitos de su vida presente igualmente importantes.

##### **El papel de la acción evaluativa**

El análisis de los documentos orientadores de la política institucional evidencian unos ideales en los cuales la evaluación es concebida como una acción de carácter formal cuyo objeto principal es el aspecto académico. Cuando el comportamiento social es tenido en cuenta, la evaluación se piensa como una herramienta de control orientada a encauzar la disciplina escolar dentro de la norma. Los docentes parecen compartir teóricamente estos ideales.

Pero los hallazgos muestran que en la práctica, la acción evaluativa tiene características diferentes: en relación con su origen, lo social cobra mayor importancia para las docentes y es sobre ese aspecto que se emiten el mayor número de juicios. La causa de estas intervenciones aluden a comportamientos en los cuales la disciplina y la convivencia entre los diferentes actores educativos muestran dificultades: hablar en clase, no colaborar en



un trabajo, reírse de algún compañero, contestar mal al profesor, no saludar cuando se entra tarde al salón.

En cuanto a la expresión y la función de la evaluación, también se observan divergencias. A los maestros no les interesa un control represivo de los comportamientos estudiantiles. Por contrario, sus intervenciones están más orientadas hacia el diálogo y el señalamiento del aspecto negativo, en aras de lograr en el adolescente el acatamiento de las normas de convivencia pero con una intención de transformar sus actuaciones y buscar una reflexión sobre las implicaciones de su conducta. Podría decirse que la evaluación cumple un papel formador más que represor. Deja de ser una simple herramienta de dominio para convertirse en un elemento coadyuvante de la formación de los estudiantes, así también contribuya a controlar y encauzar la convivencia escolar dentro de unas normas preestablecidas.

Puede afirmarse que existe un quiebre importante en la vivencia de la evaluación dentro de las instituciones escolares: la realidad no responde a los ideales, pero los supera. Afortunadamente, la vivencia tiene una función más transformadora y menos controladora.

Al analizar más profundamente las causas de esta situación se observa que en la acción evaluativa convergen tres elementos: por un lado los ideales institucionales, por otro la visión personal y profesional del maestro sobre sus estudiantes, sobre la escuela y sobre la evaluación y por último, las interacciones escolares vividas diariamente dentro de la institución. El maestro expresa estar de acuerdo con las políticas del PEI y del manual de convivencia y de hecho a través de acciones formales las da a conocer a los estudiantes, pero en el momento de evaluar, tiene una mayor influencia sus concepciones personales y las interacciones establecidas con sus estudiantes. Sabe de la existencia de unas normas institucionales orientadoras de su rol, pero al actuar si bien no necesariamente las contradice, en muchas ocasiones no las tiene en cuenta o las interpreta de manera diferente, logrando en la mayoría de los casos efectos positivos en sus estudiantes. Por ejemplo, ante un caso de introducción de material pornográfico en la institución, en vez de sancionarla como falta grave tal como lo establece el manual de convivencia, actúa emitiendo un juicio sobre la importancia de la honestidad para reconocer el error y logra que los estudiantes confíen en él. Su enfoque personal y las relaciones cordiales mantenidas con sus alumnos fueron los elementos que orientaron su comportamiento al llevar a cabo la evaluación.

Entonces, la evaluación dentro de la escuela responde fundamentalmente a concepciones particulares del maestro y no a las orientaciones institucionales relativamente restringidas y formales. Por ello las acciones evaluativas de los maestros no se diferencian de un colegio a otro. La práctica supera la realidad porque las políticas y las normas escritas no parecen contemplar toda la dinámica propia del devenir escolar, complejo y con muchos matices. Es así como por ejemplo, los manuales para la convivencia por estar centrados en comportamientos específicos y no en pautas para los mismos, se quedan cortos para abarcar la inmensa riqueza de las interacciones entre los diferentes actores educativos. Entonces el maestro acude a sus concepciones particulares y actúa de manera personal.

### **Las interacciones en la evaluación y su sentido pedagógico**

Siempre que se lleva a cabo una acción evaluativa, el docente tiene la intención de comunicar un mensaje a los estudiantes y cree que el lenguaje hablado es el medio por el cual lo envía. No tiene conciencia de los mensajes transmitidos a través de su actuación. Sólo en el momento en que es interrogado sobre la capacidad comunicativa de su comportamiento, empieza a pensar en transmisión de otros mensajes o de la confirmación del conductual del contenido verbal.

La comunicación verbal en general responde a intenciones explícitas, claras y elaboradas del maestro que el estudiante percibe en su esencia pero de manera más simple. Esto se debe en parte a que las intencionalidades expresas de los maestros apuntan a unos objetivos cuya dimensión no se refleja suficientemente en su discurso oral.

La comunicación no verbal responde en menor medida a intenciones explícitas en cuanto al deseo de comunicar un mensaje o valores para la convivencia. Se interactúa de manera cordial y dialogante sin reconocer la importancia de este estilo de dinámica interpersonal. Los maestros no parecen percibir en toda su dimensión el poder comunicador y los posibles efectos de estas interacciones y los mensajes implícitos en ellas. Es como si sólo los mensajes verbales fueran el único vehículo de comunicación con que contara el maestro.

Podría pensarse que el trasfondo de esta situación responde a una concepción pedagógica reveladora de una relación maestro - alumno en la cual el docente marca la pauta del comportamiento del estudiante a través de discursos verbales. El maestro es quien tiene la autoridad para aconsejar, reprender, orientar. Puede hacerlo de manera cordial o dialogante, pero siempre en la posición del adulto que encamina al estudiante. Por eso el contenido verbal del mensaje cobra tanta importancia.

Sin embargo, los estudiantes si bien reconocen la importancia del mensaje oral de su maestro, aceptando su "autoridad moral", dan más importancia a la actuación, al comportamiento o a la manera como se acerca el educador a evaluarlo y a interpelarlo. Obedece a quien le grita, pero se aviene a hacer transformaciones cuando son cordiales y amables con él. Se muestra abierto ante el maestro interesado en su desarrollo personal, ante el docente franco y honesto en sus intervenciones y sus juicios, ante el educador que lo apoya y lo ayuda, así le exija.

Y esta realidad no la perciben los docentes, quienes además, como se anotaba arriba, se comportan de manera particular porque consideran que esa es la manera correcta de hacerlo, porque su experiencia les ha enseñado a ser calmados y reflexivos, porque intuyen que llegan mejor a sus alumnos cuando no son impositivos. Pero su actuación no es la consecuencia de un trabajo de reflexión pedagógica ni sobre la evaluación ni sobre el valor de las interacciones docente - estudiante. Podría afirmarse que para el caso de la evaluación, ésta se lleva a cabo, se actúa, se hace, pero no se piensa. Y sobre todo, no se piensa institucionalmente. Esta situación resta sentido pedagógico a la acción evaluativa que se convierte entonces en otro acontecimiento más de la vida escolar y no se dimensiona en toda su extensión. Esta aseveración puede extenderse también a las relaciones maestro - alumno en general, de las cuales las acciones evaluativas son un indicador. El poder, formador o destructor de la actuación del maestro parece estar oculto debajo de una cultura oral cuyos mensajes llegan de manera difuminada al estudiante.

## **LOS VALORES PARA LA CONVIVENCIA PRESENTES EN LA ACCIÓN EVALUATIVA**

Como corolario del punto anterior, puede afirmarse que los valores para la convivencia pueden comunicarse a través del lenguaje verbal y no verbal. Oralmente los maestros enfatizan en la responsabilidad, el respeto y la honestidad. La colaboración, la solidaridad, el desarrollo personal tienen menos importancia en sus intenciones y en sus discursos. Por otra parte, estos valores son coherentes con los planteados en las políticas de los colegios con mayor o menor claridad, con mayor o menor profundidad, con mayor o menor fuerza, sin que haya diferencias muy grandes entre una u otra institución. Y en la práctica tampoco se observan diferencias grandes de un colegio a otro.

A través del lenguaje no verbal los docentes parecen estar transmitiendo valores de escucha, diálogo y respeto. Son valores implícitos en la vivencia misma de las relaciones interpersonales en las cuales se lleva a cabo la acción evaluativa.

Los estudiantes advierten con mayor claridad los valores explícitos, aunque como se anotaba antes, no los perciben en toda la profundidad que quiso comunicar el maestro. Los valores implícitos en el comportamiento docente y en la interacción docente - estudiante tampoco son expresados abiertamente por los estudiantes quizás porque no los consideran como valores para la convivencia al estar por fuera del discurso oral de su maestro. Pareciera que docentes y estudiantes consideraran los discursos verbales como los importantes de la escuela. De ellos es que se aprende. Lo que no se habla parece simplemente vivirse y apreciarse, pero no se reconoce como una experiencia cargada de mensajes importantes de los cuales se puede aprender para la vida. El estudiante valora la actitud de su maestro, la acepta si es amable, pero no reconoce en ella una posibilidad de aprendizaje para la convivencia. Sin embargo, se muestran abiertos al cambio en un contexto justo, dialogante, amable y respetuoso. Realmente parecieran aprender a convivir más armónicamente con los profesores que se acercan a ellos en un diálogo de sujeto a sujeto pero no saben de ese aprendizaje. Los maestros tampoco parecen poder develar la importancia de la convivencia dialogante como forma de generar una convivencia del mismo estilo.

## **LOS LOGROS DE LA ACCIÓN EVALUATIVA EN EL CONTEXTO DE INTERACCIONES DIALOGANTES**

De todas maneras puede decirse que la vivencia de un sistema en donde lo explícito y lo implícito se mueven en la red de relaciones interpersonales, parece generar en primer lugar una comprensión sobre el valor de una convivencia armónica en donde los conflictos pueden resolverse de manera cordial así sea dentro de una relación en la cual el maestro continúa teniendo la autoridad.

En segundo lugar, en el contexto de una relación maestro - alumno amable y dialogante, y como consecuencia de la acción evaluativa, los estudiantes se muestran abiertos al cambio: abiertos a aprender del discurso verbal de su maestro; abiertos a entender que el docente quiere ayudarlo y apoyarlo; abiertos al reconocimiento del error; abiertos a mejorar su rendimiento académico y su disciplina en clase; abiertos a la posibilidad de vivir de manera más respetuosa entre compañeros reconociendo la importancia de cada uno en la relación.

Posiblemente no se presenten cambios radicales en el comportamiento estudiantil ni una comprensión cabal de los valores para la convivencia. Los mismos docentes ya lo señalaban: se necesita de un trabajo continuado y de equipo. Podría decirse que un conjunto de acciones evaluativas pensadas, reflexionadas y continuas, en un contexto social amable, pueden coadyuvar a la vivencia de relaciones interpersonales entre sujetos autónomos dentro de la escuela. Y si esta pedagogía de la convivencia, en la vivencia misma cotidiana, es tomada (siguiendo a Oser) como "método", posiblemente los efectos podrían ser mayores.

## **IMPLICACIONES DE LOS HALLAZGOS**

La primera inquietud que surge de los hallazgos de este estudio tiene relación con el sentido de los Proyectos Educativos Institucionales de los centros educativos que parecen estar pensados dentro de lugares comunes y no son llevados a la práctica dejando a los docentes la ejecución de su tarea dentro de su criterio personal sin que exista un trabajo aunado y de equipo que realmente busque unos objetivos claros y explícitos a través de

la vivencia de las relaciones interpersonales cotidianas. Cabe preguntarse: ¿tiene sentido la existencia de los PEI en tanto se quedan en documentos escritos y no en experiencias vividas, evaluables y revisables? ¿Qué significado tienen los mal llamados manuales de convivencia llenos de normas concretas que siguen pareciendo reglamentos formales?

Para la formación, generación y transformación de valores para la convivencia se necesita algo más que unos documentos no aplicables a la vida escolar. En consecuencia se requiere, de una reflexión sobre el significado de los PEI y los manuales de convivencia. Esta reflexión atañe a muchos estamentos: autoridades educativas formuladoras de políticas, autoridades educativas supervisoras de los centros educativos, directivos y docentes de colegios, asociaciones y sindicatos de maestros, entidades formadoras de maestros. Porque continuar ocultando la realidad sobre los PEI puede seguir generando lo que se halló en el estudio: maestros interesados, cordiales, amables que logran incidir en sus estudiantes porque su concepción personal y profesional se orienta de esa manera. Pero también habrá maestros impositivos, discriminadores, a quienes lo único de importa de dictar sus clases y no están interesados en sus estudiantes. Si no se practica y se reflexiona la política institucional, se seguirán realizando prácticas educativas individuales, pero no habrá acciones pedagógicas intencionadas.

En segundo lugar se resalta la poca importancia asignada a las relaciones interpersonales dentro de los enfoques pedagógicos. Pareciera que el buen trato, el diálogo, la justicia, el respeto, fueran sólo un telón de fondo en el desarrollo de la actividad educativa. No se entiende la dimensión de su poder transformador y por consiguiente su papel pedagógico. En consecuencia es necesario que las entidades formadoras de maestros (pregrados, postgrados, educación continuada) consideren este tema como objeto de estudio dentro de sus programas. Igualmente es importante que las instancias rectoras de la educación (Ministerio, Secretarías) consideren este aspecto como un elemento más de las políticas del desarrollo educativo.

## RECOMENDACIONES PARA NUEVAS INVESTIGACIONES

Como consecuencia de este estudio se abren nuevas perspectivas de investigación. Vale la pena resaltar entre otras:

- Profundizar sobre una idea del estudio: el sentido y el significado de las interacciones docente - estudiante para cada uno de sus actores. ¿qué significado tiene para el estudiante la forma como lo trata el maestro? ¿eso tiene efectos en su vida escolar y no escolar? Y desde la perspectiva del maestro: ¿lo afectan de alguna manera el tipo de interacciones establecidas con sus estudiantes? ¿capta el sentido pedagógico de esas interacciones?
- Estudiar la forma como se llevan a cabo los PEI dentro las instituciones, el sentido pedagógico que tienen, la forma como se construyen. Una investigación al respecto podría ayudar a orientar la política educativa sobre este asunto.
- La relación entre la evaluación y otras prácticas educativas. ¿es la evaluación un indicador de las acciones educativas generales de la escuela? O ¿es la evaluación una práctica aislada y distinta del resto de prácticas pedagógicas?

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba, Alicia de et al. Evaluación: análisis de una noción. Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigación Social, UNAM, año XLVI, vol. XLVI, N° 1, 1984 ✓
- Arana Ercilla, Martha y Batista Tejeda, Nuris. La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. ISPAJAE - CUBA. Tomado de: <http://www.oei.es/oeimx/valores.htm> ✓
- Batista, Enrique et al. Escuela y promoción escolar. Editorial Universidad de Antioquia, 1989. L
- Berkowitz, Marvin W. Educar la persona moral en su totalidad. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 7 ✓
- Cajiao, F., Maltrato ,Violencia y Estructura familiar” en Violencia en la Escuela, IDEP, Bogotá, 1999 ✓
- Cañón, Carlos. Valores y Desarrollo Moral. En Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas. N° 73 Enero - Febrero de 1983 ✓
- Cárdenas Martha. La formación moral en la Escuela. En: Taller del Maestro. Santafé de Bogotá, Presidencia de la República, Consejería Presidencial para los Derechos Humano, 1995, P. 107 ✓
- Castorina, José Antonio, Goldin, Daniel y Torres, Rosa María. Cultura Escrita y Educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro. México, Fondo de Cultura Económica, 1999 L
- Castro Robles, Yolanda. Construcción de sentidos de vida: dimensión colectiva e individual. Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Psicología Comunitaria, Tesis de Postgrado. Santa Fe de Bogotá. Inédito. 1998 Tesis
- Colectivo Aprender a vivir juntos. Educación para la convivencia V Premio de experiencias educativas., Fundación Santillana, Bogotá 2000 L
- Congreso de pedagogía de la Convivencia. Despertar del milenio. Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quezada, Santafé de Bogotá, Diciembre 1-2 de 1999 L
- Cubides, H.; Laverde, M. C.; Valderrama, C. E. (Editores). Viviendo en Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Universidad Central -DIUC y Siglo del Hombre Editores. Santa Fe de Bogotá - 1998. ✓
- Díaz, Olga Cecilia y Marín, Luis Fernando. Educación Ética: del Espacio Académico al Contexto Pedagógico. En Pretextos Pedagógicos, Revista de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, Santa Fe de Bogotá, N° 7 -8, 1999 ✓
- Duran, Luis Johnny y Mary Flórez. Aproximación a la problemática del valor en la evaluación curricular. Rglexiones educativas 01/97. Proyecto Agfund UNESCO - Sucre, febrero de 1997 L
- Eco, Umberto. Tratado de semántica general. Barcelona, Lumen L

- Flórez Ochoa, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. McGraw Hill, 1999 L
- Fundación Universidad Central. Nómadas. Santa Fe de Bogotá. Número 4 , Marzo de 1996 F
- González, Luis José y Marquínez Germán. Valores éticos para la convivencia. Santa Fe de Bogotá, El Buho, 1999 L
- House, Ernest. Evaluación, ética y poder. Morata, 1994 L
- Ianini N., Pérez H., La convivencia en la escuela.: un hecho, una construcción Paidos Buenos Aires. 1998 L
- Maturana H. Emociones y lenguaje en la Educación., Santiago, Hachette/ Comunicación, 1992 L
- Mejía, Marco Raúl. Una Búsqueda de una Escuela para la Nueva época. En: Educación y Modernidad: Una Escuela para la Democracia Santa Fe de Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1994 F
- Muñoz, Germán y Marín, Marta. La intervención social en las culturas juveniles urbanas en Latinoamérica. En: Actualidad Educativa. Santa Fe de Bogotá. Año 3, N 11, Enero - Febrero de 1996 F
- Not, Louis .Las pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica, 1979 L
- Hoyos, Guillermo. Etica comunicativa y educación para la democracia. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 7 F
- Madaus et al. Evaluation models. View points on educational and human services evaluation. Kluwer - Nijhof Publishing, 1983 L
- Oser, Fritz. Futuras perspectivas de la educación moral. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 8., mayo - agosto de 1995 F
- Parra, Rodrigo et al. Proyecto Atlántida. Fundación FES, 1995 L
- Parra R; González A ,Moritz A, Bustamante R., La escuela violenta, Fundación FES, Tercer Mundo. Bogotá, 1992 L
- Peluchoneau, Paulina y Romagnoli, Claudia. Convivencia social. Perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia en la escuela. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1994 L
- Rey, Germán. Estudios psicológicos de la comunicación humana: implicaciones epistemológicas e investigativas. Segunda convención de psicólogos javerianos. Bogotá, 1982 L
- Rodríguez, Jairo. Jóvenes, cultura y ciudad. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, Instituto de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Ciudadana. Santa Fe de Bogotá, abril de 1997. L
- Scriven, Michael. The methodology of evaluation, 1967 L
- Stewart,D. Psicología de la comunicación. Buenos Aires, Paidos, 1970 L

- Torres, Guillermo; Isaza, Leonor; Páez, Cayetano. Una reflexión sobre la evaluación educativa desde la ética. Cuadernos de evaluación N 1. Universidad Santo Tomás, Santa Fe de Bogotá, 1994 L
- Torres, Guillermo. Otra evaluación, otra educación. En: Revista de Docencia Universitaria. CEDEDUIS, Universidad Industrial de Santander, Vol. I, N° 2, 1999 ✓
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet y Jackson, Don. Teoría de la comunicación humana. Barcelo, Herder, 1989 L
- Wolf. P., Piaget y la salud mental. En Planeamiento en Educación Vol 2 N.2 Escuela Pedagógica Experimental . Bogotá. 1993 ✓

## ANEXO N° 1

### GUÍAS DE TRABAJO PARA LOS ENCUENTROS CON DOCENTES



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
MONSERRATE

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO - IDEP

**PROYECTO**  
**EVALUACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN EN VALORES PARA LA CONVIVENCIA**  
**EN LOS ADOLESCENTES**

**GUÍA N° 1**  
**SEGUNDO ENCUENTRO**  
**IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE ACTOS DE VALORACIÓN**

**Propósito**

Una vez comprendido el significado de los **actos de valoración (AV)**, en este segundo momento del proceso se busca hacer una identificación y descripción de dos de ellos, de tal manera que sirvan de referencia y punto de partida para llevar a cabo la investigación.

**Metodología de trabajo**

1. Durante una semana esté atento a situaciones de clase y situaciones fuera del espacio de clase donde se produzcan actos de valoración suyos. Cuando se presente una situación que se identifique como acto de valoración esté atento a **registrar en su memoria** lo siguiente:

a. Contexto en el cual se dio el acto de valoración: quiénes estaban presente, lugar en el cual se encontraban, hora en la cual se presentó el acto de valoración y duración aproximada del mismo, en qué situación se encontraban (clase o espacio informal), qué suscitó el acto de valoración y cualquier información que ayude a otra persona a entender el contexto.

b. El acto de valoración propiamente dicho: Verbalizaciones, tuyas y de los estudiantes, actitudes y gestos tuyos y de los estudiantes, mensaje que quiso enviar usted a los estudiantes al evaluarlos o cambios que pretendía obtener en ellos.

2. Lo más inmediatamente posible registre por escrito los sucesos, procurando ser muy explícito en la descripción del acto de valoración teniendo en cuenta lo sugerido en los literales a y b del punto N° 1. Procure escribir las expresiones textuales tuyas y de los estudiantes así como la descripción detallada de gestos y actitudes de ambos.

3. Intente identificar los valores para la convivencia que estuvieron presente en los actos de valoración bien sea porque se evidenciaron en el mensaje (oral, escrito o gestual) que usted comunicó a los estudiantes o porque se pueden inferir del tipo de interacción establecida durante el AV. Escríbalos lo más claramente posible.

4. Para el encuentro debe llevar por escrito dos actos de valoración y la respectiva identificación de los valores para la convivencia que estuvieron presente en ellos. Si es posible además, facilitar la información descrita en medio magnético (diskette) sería de gran valor para los investigadores.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
MONSERRATE

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO - IDEP

PROYECTO  
EVALUACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN EN VALORES PARA LA CONVIVENCIA  
EN LOS ADOLESCENTES

GUÍA N°2  
TERCER ENCUENTRO

IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE ACTOS DE VALORACIÓN

VALORES PARA LA CONVIVENCIA QUE SE TRANSMITEN A  
TRAVÉS DE LOS ACTOS DE VALORACIÓN

### Propósito

El tercer momento del proceso busca continuar con la identificación y descripción de dos actos de valoración y profundizar en los valores para la convivencia que se transmiten a los estudiantes a través de esos AV.

### Metodología de trabajo

La metodología de trabajo es muy parecida a la del encuentro anterior. Sin embargo vamos a precisar algunos elementos para facilitar la comprensión de la identificación de los actos de valoración y de los valores para la convivencia que les subyacen.

1. Durante **una semana** (ojalá con tiempo suficiente para poder escribirlo y enviarlo a los investigadores en las fechas acordadas - ver última página de esta guía) esté atento a situaciones de clase y situaciones fuera del espacio de clase en las cuales se produzcan actos de valoración suyos. Recordemos que para que una situación educativa pueda ser considerada como acto de valoración debe cumplir como mínimo las siguientes características:

*Se pronuncia un juicio. Éste se entiende como una apreciación sobre el valor o mérito de algo (Scriven, Michael. The methodology of evaluation, 1967). 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 el juicio siempre supone algún tipo de valor como referente para pronunciarse.*

*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 únicamente a resaltar aspectos positivos. Simplemente se trata de “formular juicios de valor” que pueden expresarse 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. Por ejemplo: un docente puede valorar un determinado comportamiento como “incorrecto”.*

La formulación de juicios de valor se diferencia de otras actividades educativas en que el docente expresa un juicio sobre un comportamiento o un desempeño concreto de uno o varios estudiantes. El análisis o las opiniones sobre hechos más abstractos no se considerarían AV. Por ejemplo, si en un curso se están presentando dificultades de rendimiento académico de los estudiantes y el docente hace una intervención tratando de averiguar lo que está pasando y en esa intervención da sus opiniones sobre la importancia del estudio, allí no hay un juicio de valor. Pero si el docente les expresa a los muchachos que considera que no está bien el rendimiento académico que está teniendo el curso, sí está expresando un juicio. Un ejemplo fuera del contexto escolar: cuando un hijo está comiendo mal en la mesa del comedor, el padre o la madre puede referirse a la situación de dos maneras. La primera, darle la orden: “coma Bien” o la segunda, emitir un juicio: “Estás cogiendo mal el cubierto”.

*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 consideraría como acto de valoración algún juicio que realiza internamente el educador (lo cual sucede a cada momento) pero que no comunica a la persona a la cual está dirigida esa valoración.*

NOTA 1: Sería importante que antes de iniciar este trabajo, se retome el documento trabajado en la primera sesión: **LOS ACTOS DE VALORACIÓN EN LA INTERACCIÓN EDUCADOR - ESTUDIANTE**

NOTA 2: Como posteriormente entrevistaremos a los estudiantes implicados en el acto de valoración deben descartarse aquellos en los cuales el juicio haya estado en relación con algún evento confidencial, bien sea porque el estudiante pide al docente que la situación no sea conocida por otras personas o porque el profesor considera que hay un nivel de confidencialidad y no es prudente que el estudiante sea entrevistado sobre el suceso.

Los actos de valoración que se registren pueden estar dirigidos a un individuo o a un grupo y pueden darse en contextos formales o informales. Pueden ser juicios en donde la actitud del docente fue positiva pero también pueden seleccionarse AV donde el docente tuvo un comportamiento fuerte. Pueden referirse a comportamientos de los estudiantes o a su desempeño académico.

Cuando se presente una situación que se identifique como acto de valoración esté atento a **registrar en su memoria** lo siguiente:

a. Contexto en el cual se dio el acto de valoración:

- Quiénes estaban presentes
- Lugar en el cual se encontraban
- Hora en la cual se presentó el acto de valoración y duración aproximada del mismo
- Situación en la cual se encontraban (clase o espacio informal),
- Qué suscitó el acto de valoración
- Cualquier información que ayude a otra persona a entender el contexto.
-

b. El acto de valoración propiamente dicho:

- Verbalizaciones, suyas y de los estudiantes: de la manera más fiel posible trate de guardar en su memoria todos los diálogos para relatarlos posteriormente de manera amplia.
- Actitudes y gestos suyos y de los estudiantes
- Mensaje que quiso enviar usted a los estudiantes al evaluarlos
- Cambios que pretendía obtener en ellos.

2. Lo más inmediatamente posible registre por escrito los sucesos, **procurando ser muy explícito en la descripción del acto de valoración** teniendo en cuenta lo sugerido en los literales a y b del punto N° 1. Procure escribir las **expresiones textuales** suyas y de los estudiantes así como la **descripción detallada** de gestos y actitudes de ambos.

3. Identifique los valores **para la convivencia** que estuvieron presente en los actos de valoración y escribalos lo más claramente posible, distinguiéndolos así:

- Valores **para la convivencia** presentes explícitamente en el mensaje oral o escrito (si el AV se expresó de manera oral o escrito). Es decir que si el docente comunicó abiertamente un valor para la convivencia en lo que le habló o le escribió al estudiante o a los estudiantes, debe identificarlo. Valores que no se refieran a la convivencia, así estén presentes, deben excluirse. Por ejemplo, el valor de la limpieza o de llevar bien el uniforme, porque se considera algo estético, no es un valor para la convivencia.
- Valores **para la convivencia** que se transmiten a los estudiantes a través de la forma como se hace el AV, es decir valores para la convivencia que están presentes en el comportamiento del docente y que el estudiante también puede percibir. A través de nuestros comportamientos y de la forma como interactuamos con las personas nosotros estamos transmitiendo muchos mensajes. En este caso concreto debemos centrarnos en los valores para la convivencia que transmitimos (con intención o sin ella) a nuestros estudiantes al interactuar de una manera particular con ellos.

4. Sobre cada valor para la convivencia identificados en el punto anterior, explique:

- Por qué considera que es un valor para la convivencia
- Qué papel juega su acto de valoración en la vivencia, generación o transformación de esos valores en los adolescentes implicados en el AV. En este punto queremos conocer su opinión acerca de la forma como el estudiante vive los valores para la convivencia durante el AV ( por lo que usted dijo o hizo) y si esa vivencia puede generar o transformar en él el desarrollo de los valores que usted quiso comunicar.

Ejemplo: A través de una AV se dio un mensaje sobre la importancia del respeto por las opiniones de las personas. El mensaje oral, qué tipo de efectos tiene en el estudiante con el cuál se interactuó y la forma como se hizo qué efectos tiene en el estudiante.

5. El desarrollo de esta guía debe entregarse en la fecha convenida (antes del encuentro) con el grupo de profesores. Si es posible además, facilitar la información descrita en medio magnético (diskette) o por correo electrónico, sería de gran valor para los investigadores.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
MONSERRATE

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO - IDEP

**PROYECTO**  
**EVALUACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN EN VALORES PARA LA CONVIVENCIA**  
**EN LOS ADOLESCENTES**

**GUÍA N° 3**  
**CUARTO ENCUENTRO**

**IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE ACTOS DE VALORACIÓN**

**VALORES PARA LA CONVIVENCIA QUE SE TRANSMITEN A**  
**TRAVÉS DE LOS ACTOS DE VALORACIÓN**

**EL SIGNIFICADO DE LA CONVIVENCIA EN LA VIDA ESCOLAR**

**PROPÓSITO**

Para el cuarto encuentro se continuará con la identificación y descripción de dos actos de valoración (AV) y en el análisis de los valores para la convivencia que se transmiten a los estudiantes a través de esos AV.

**ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO**

La metodología de trabajo es parecida a la de los encuentros anteriores. Sin embargo, en esta ocasión el trabajo comprenderá dos partes.

**Primera parte**

1. Durante **una semana** esté atento a situaciones de clase y situaciones fuera del espacio de clase en las cuales ocurran actos de valoración propiciados por su actuación en estos ámbitos. Recordemos que para que una situación educativa pueda ser considerada como acto de valoración debe cumplir como mínimo las siguientes características:

- **Se pronuncia un juicio.** *Éste se entiende como una apreciación sobre el valor o mérito de algo (Scriven, Michael. The methodology of evaluation, 1967). 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 el juicio siempre supone algún tipo de valor como referente para pronunciarse.*

*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 únicamente a resaltar aspectos positivos. Simplemente se trata de “formular juicios de valor” que pueden expresarse 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. Por ejemplo: un docente puede valorar un determinado comportamiento como "incorrecto".*

La formulación de juicios de valor se diferencian de otras actividades educativas en que el docente expresa un juicio sobre un comportamiento o un desempeño concreto de uno o varios estudiantes. El análisis o las opiniones sobre hechos más abstractos no se considerarían AV. Por ejemplo, si en un curso se están presentando dificultades de rendimiento académico de los estudiantes y el docente hace una intervención tratando de averiguar lo que está pasando y en esa intervención da sus opiniones sobre la importancia del estudio, allí no hay un juicio de valor. Pero si el docente les expresa a los muchachos que considera que no está bien el rendimiento académico que está teniendo el curso, sí está expresando un juicio.

- *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 consideraría como acto de valoración algún juicio que realiza internamente el educador (lo cual sucede a cada momento) pero que no comunica a la persona a la cual está dirigida esa valoración.*

NOTA 1: Sería importante que antes de iniciar este trabajo, se retome el documento trabajado en la primera sesión: **LOS ACTOS DE VALORACIÓN EN LA INTERACCIÓN EDUCADOR - ESTUDIANTE**

NOTA 2: Como posteriormente entrevistaremos a los estudiantes implicados en el acto de valoración deben descartarse aquellos en los cuales el juicio haya estado en relación con algún evento confidencial, bien sea porque el estudiante pide al docente que la situación no sea conocida por otras personas o porque el profesor considera que hay un nivel de confidencialidad y no es prudente que el estudiante sea entrevistado sobre el suceso.

Los actos de valoración que se registren pueden estar dirigidos a un individuo o a un grupo y pueden darse en contextos formales o informales. Pueden ser juicios en donde la actitud del docente fue positiva pero también pueden seleccionarse AV donde el docente tuvo un comportamiento fuerte. Pueden referirse a comportamientos de los estudiantes o a su desempeño académico.

Cuando se presente una situación que se identifique como acto de valoración esté atento a **registrar en su memoria** lo siguiente:

a. Contexto en el cual ocurrió el acto de valoración:

- - Quiénes estaban presentes
- - Lugar en el cual se encontraban
- - Hora en la cual se presentó el acto de valoración y duración aproximada del mismo
- - Situación en la cual se encontraban (clase o espacio informal),

- - Qué suscitó el acto de valoración
- - Cualquier información que ayude a otra persona a entender el contexto.

b. El acto de valoración propiamente dicho:

- - Verbalizaciones, suyas y de los estudiantes: de la manera más fiel posible trate de guardar en su memoria todos los diálogos para relatarlos posteriormente de manera amplia.
- - Actitudes y gestos suyos y de los estudiantes
- - Mensaje que quiso enviar usted a los estudiantes al evaluarlos
- - Cambios que pretendía obtener en ellos.

2. Lo más inmediatamente posible registre por escrito los sucesos, **procurando ser muy explícito en la descripción del acto de valoración** teniendo en cuenta lo sugerido en los literales a y b del punto N° 1. Procure escribir las **expresiones textuales** suyas y de los estudiantes así como la **descripción detallada** de gestos y actitudes de ambos.

Para el encuentro debe **relatar dos actos de valoración** de acuerdo con las características arriba mencionadas. En la medida en la cual el escrito que usted elabore sea más detallado será posible contar con más elementos de juicio para comprender el significado de esos actos.

3. Identifique los valores **para la convivencia** que estuvieron presentes en cada uno de los dos actos de valoración descritos y escríbalos lo más claramente posible, distinguiéndolos así:

- Valores **para la convivencia** presentes explícitamente en el mensaje oral o escrito (si el AV se expresó de manera oral o escrito). Es decir que si el docente comunicó abiertamente un valor para la convivencia en lo que le habló o le escribió al estudiante o a los estudiantes, debe identificarlo. Valores que no se refieran a la convivencia, así estén presentes, deben excluirse. Por ejemplo, el valor de la limpieza o de llevar bien el uniforme, porque se considera algo estético, no es un valor para la convivencia.
- Valores **para la convivencia** que se transmiten a los estudiantes a través de la forma como se hace el AV, es decir valores para la convivencia que están presentes en el comportamiento del docente y que el estudiante también puede percibir. A través de nuestros comportamientos y de la forma como interactuamos con las personas nosotros estamos transmitiendo muchos mensajes. En este caso concreto debemos centrarnos en los valores para la convivencia que transmitimos (con intención o sin ella) a nuestros estudiantes al interactuar de una manera particular con ellos.

4. Sobre cada valor para la convivencia identificados en el punto anterior, explique:

- Por qué considera que es un valor para la convivencia
- Qué papel juega su acto de valoración en la vivencia, generación o transformación de esos valores en los adolescentes implicados en el AV. En este punto queremos conocer su opinión acerca de la forma como el estudiante vive los valores para la convivencia durante el AV ( por lo que usted dijo o hizo) y si esa vivencia puede generar o transformar en él el desarrollo de los valores que usted quiso comunicar.

Ejemplo: A través de una AV se dio un mensaje sobre la importancia del respeto por las opiniones de las personas. El mensaje oral, qué tipo de efectos tiene en el estudiante con el cuál se interactuó y la forma como se hizo qué efectos tiene en el estudiante.

Para facilitar el trabajo la información se consignará en los siguientes cuadros:



VALORES PARA LA CONVIVENCIA PRESENTES EN EL ACTO DE VALORACIÓN N° 1

Valor presente en el acto de valoración	Explicar por qué es un valor para la convivencia	Efectos que el valor puede generar en el (los) estudiante (s)



### **Segunda parte**

La segunda parte del trabajo consiste en elaborar una breve reflexión escrita en la cual se traten los siguientes puntos:

- 1) ¿Para usted qué es la convivencia?
- 2) ¿Cómo se expresa la convivencia en el transcurrir diario de la institución escolar?

Siéntase libre de escribir sus propias ideas sin limitaciones y con el estilo que considere más conveniente.

### **Nota final**

El desarrollo de esta guía debe entregarse en la fecha convenida (antes del encuentro) con el grupo de profesores. Si es posible además, facilitar la información descrita en medio magnético (diskette) o por correo electrónico, sería de gran valor para los investigadores.

Santa Fe de Bogotá, 3 de agosto de 2000

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
MONSERRATE**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO - IDEP**

**PROYECTO  
EVALUACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN EN VALORES PARA LA CONVIVENCIA  
EN LOS ADOLESCENTES**

**GUÍA N° 4  
QUINTO ENCUENTRO**

**PROFUNDIZACIÓN Y COMPLEMENTO  
DE LOS ACTOS DE VALORACIÓN  
Y DE LOS VALORES PARA LA CONVIVENCIA**

**Propósito**

El último encuentro tiene varios propósitos:

1. Complementar y profundizar sobre algunos actos de valoración relatados en encuentros anteriores y sobre los valores para la convivencia que se quiso transmitir.
2. Discutir los valores para la convivencia explicitados a través de los encuentros en cada colegio en relación con el PEI y el manual de convivencia de cada institución.
3. Hacer una retroalimentación sobre la información trabajada en los encuentros anteriores, de modo que los docentes y los investigadores puedan analizar y reflexionar sobre el significado educativo de los actos de valoración y los valores para la convivencia.

**Metodología de Trabajo**

Para este último encuentro los docentes de los colegios no deben preparar ningún trabajo porque el análisis se realizará sobre los actos de valoración relatados en encuentros anteriores. Se seguirán los siguientes pasos:

1. Los investigadores retomarán algunos de los actos de valoración en los cuales se considera necesario complementar información. Se entrevistará cada uno de los docentes siguiendo una metodología semejante a la de los encuentros anteriores.
2. En este segundo momento del encuentro se hará un resumen de los valores para la convivencia citados por los docentes durante los encuentros y se analizará si son congruentes, contradictorios o complementarios al PEI y al manual de convivencia (que los investigadores han leído previamente y los docentes los conocen). Es deseable que para esta parte del encuentro pudieran estar presentes el rector y el coordinador académicos y de convivencia (o disciplina). Ello enriquecería la discusión.
3. Por último, y como complemento de la segunda parte del encuentro, se hará una retroalimentación más

ANEXO N° 2

GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
MONSERRATE**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO - IDEP**

**PROYECTO  
EVALUACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN EN VALORES PARA LA CONVIVENCIA  
EN LOS ADOLESCENTES**

**GUÍA PARA ENTREVISTA A ESTUDIANTES IMPLICADOS EN LOS  
ACTOS DE VALORACIÓN**

La entrevista se hará de manera individual o grupal según el Av haya sido individual o grupal. Si ha sido realizado con todo un curso, se escogen aleatoriamente entre tres y cuatro representantes.

1. Se le explica a los estudiantes los principales propósitos y procedimientos de la investigación. Se debe dar seguridad a los estudiantes sobre la confidencialidad de la información obtenida en la entrevista asegurándole que fuera de los investigadores, nadie conocerá sus respuestas.

2. A cada estudiante o grupo de estudiantes se le hace un recuento del AV donde estuvo implicado.

3. Posteriormente se indaga sobre:

- ¿Cómo percibió el estudiante o el grupo de estudiantes el AV?
- ¿Qué mensaje quiso transmitir el profesor con lo que dijo durante el AV?
- ¿Con lo que hizo el profesor (la forma como actuó, tono de voz, etc.) qué mensaje transmitió?
- ¿Qué valores quiso transmitir el profesor con lo que dijo o con lo que hizo)?
- Alguno de esos dos mensajes (lo que dijo o lo que hizo)
  - ¿Le ayudan a mejorar las relaciones con sus compañeros, con su familia, con los profesores? ¿En qué sentido?
  - ¿Cómo le ayudan?
  - ¿Lo afectan? ¿Le son indiferentes?

¿Ha cambiado después del suceso?