

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**ESTRATEGIA PARA IMPACTAR LOS PROCESOS DE COEVALUACIÓN A
TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS
EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO 1102, CICLO 5 DEL COLEGIO INEM
SANTIAGO PÉREZ**



Universidad de
La Sabana

MAGDA VIVIANA HERNÁNDEZ PARRA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
AGOSTO DE 2016**

**ESTRATEGIA PARA IMPACTAR LOS PROCESOS DE COEVALUACIÓN A
TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS
EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO 1102, CICLO 5 DEL COLEGIO INEM
SANTIAGO PÉREZ**



MAGDA VIVIANA HERNÁNDEZ PARRA

**ASESOR
PABLO ALEJANDRO SALAZAR RESTREPO**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
AGOSTO DE 2016**

Este trabajo está dedicado a Dios, mi sustento y guía.

A mis padres y hermanos, mí ejemplo y compañía.

A los miles de educadores que trabajan cada día en la construcción del país que soñamos.

Agradezco

A mí adorada hija Mariana Lucía por su paciencia y generosidad,

Al profesor Pablo Alejandro por creer en mí y acompañarme en este camino de investigación,

A todos mis estudiantes, quienes me enseñan cada día y nutren mi labor con su alegría

Y a los estudiantes del curso 1102- 2016 del colegio Inem Santiago Pérez por su entrega en el desarrollo de esta propuesta

Contenido

Resumen.....	8
Abstract	10
Introducción	11
Planteamiento del problema.....	13
Antecedentes del problema de investigación	13
Problema de investigación	25
Justificación	25
Pregunta de investigación	28
Objetivo	28
Objetivos específicos.....	28
Marco Teórico.....	29
Estado del arte	29
Referentes teóricos.....	34
Evaluación.....	34
Competencias ciudadanas	39
Metodología	45
Población y muestra.....	46
Categorías de análisis.....	47
Instrumentos usados en la investigación	49
Instrumentos de recolección de información.....	49
Instrumento de validación.....	49
Instrumento de síntesis y análisis	50
Plan de acción	51
Resultados y análisis de investigación	55
Resultados	55
Producto: Rúbrica de coevaluación. Grado 11. Inglés	89
Conclusiones.....	92
Recomendaciones	95
Reflexión.....	97

Referencias bibliográficas	100
Anexos	107
Anexo 1.....	107
Anexo 2.....	113
Anexo 3.....	116
Anexo 4.....	129
Anexo 5.....	163

Índice de tablas y gráficas

Ilustración 1	41
Ilustración 2	48
Ilustración 3	51
Gráfica 1	58
Gráfica 2	59
Gráfica 3	62
Gráfica 4	62
Gráfica 5	63
Gráfica 6	64
Gráfica 7	69
Gráfica 8	72
Gráfica 9	77
Gráfica 10	77
Gráfica 11	79
Gráfica 12	80
Gráfica 13	80
Gráfica 14	Error! Bookmark not defined.

Resumen

El proceso de evaluación del Colegio Inem Santiago Pérez se desarrolla bajo la premisa de una evaluación integral, dialógica y formativa, integrando la hetero, auto y coevaluación, sin embargo no existen protocolos o instrumentos unificados que orienten esta última. Dada las pocas oportunidades que tienen los estudiantes para coevaluar y la multiplicidad de prácticas docentes para realizarla, ésta desemboca frecuentemente en problemas de convivencia. Con el propósito de impactar los procesos de coevaluación a través del fortalecimiento de las competencias ciudadanas en la asignatura de Inglés en el curso 1102 se desarrolla esta propuesta de intervención basada en el ejercicio de la ciudadanía y el carácter formativo de la evaluación, de manera que pueda darse una retroalimentación clara, objetiva y oportuna desde la óptica de los pares en el aula. Se desarrolla en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación, definida en el enfoque cualitativo basada en la investigación acción.

Se identifican las competencias ciudadanas susceptibles de ser intervenidas: Toma de perspectiva, generación de opciones, manejo de las propias emociones, empatía, escucha activa, asertividad y argumentación. Se usan estrategias basadas en la reflexión sobre dilemas morales, la construcción de ambientes de confianza en el aula, la práctica constante de la coevaluación y la elaboración concertada de la rúbrica de coevaluación para la asignatura.

Palabras claves: Coevaluación, Competencias ciudadanas, Toma de perspectiva, Generación de opciones, manejo de las propias emociones, Empatía, Escucha activa, Asertividad, Argumentación Convivencia y Paz

Abstract

The assessment process at Inem Santiago Pérez school is developed under developed under the premise of a comprehensive, dialogic and formative assessment, integrating hetero, self and peer assessment, however there are no protocols or unified instruments to guide peer assessment. Given the few opportunities to assess and be assessed by peers and the multiplicity of practices to be performed by teachers, this often leads to problems coexistence. In order to impact peer assessment process in the subject of English in grade 1102 through the strengthen of citizenship skills this proposed intervention was based on the exercise of citizenship and formative assessment so it can be given a clear, objective and timely feedback from the perspective of peers in the classroom. It was developed in three phases: diagnosis, intervention and evaluation, as defined in the qualitative approach based on action research.

Citizenship skills that could be affected were identified: Perspective taking, generating options, handling of emotions, empathy, active listening, assertiveness and argumentation and strategies based on reflection on moral dilemmas were used to build environments of trust in the classroom, the constant practice of peer assessment and joint preparation of the evaluation rubric for the subject.

Key words: Citizenship Skills, Perspective taking, Generating options, Handling of emotions, Empathy, Active listening, Assertiveness, Argumentation, Peer assessment, Coexistence, Peace

Introducción

El presente trabajo plantea una estrategia de aula en torno al fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes del curso 1102 de ciclo 5 del colegio Inem Santiago Pérez, desde la asignatura de inglés, tendientes a mejorar el proceso de coevaluación propuesto desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y reglamentado en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE).

El documento presenta prácticas desarrolladas en el contexto internacional enfocadas a la implementación de la coevaluación como un ejercicio necesario en la construcción de la autonomía del aprendizaje en estudiantes de educación superior; además de prácticas exitosas desarrolladas en el país, tendientes a mejorar las competencias ciudadanas.

Posteriormente se presenta la estrategia y los resultados de la intervención. Inicialmente se presenta el diagnóstico a través del análisis de una encuesta, para conocer los conocimientos sobre competencias ciudadanas que tienen los estudiantes y cómo perciben su desempeño¹ y el de sus compañeros en los diferentes momentos de aula y las diversas prácticas de coevaluación en la institución educativa.

La intervención se desarrolla a lo largo de doce sesiones de dos horas cada una, en donde se propicia la vivencia de competencias ciudadanas como la argumentación, generación de opciones, manejo de las emociones propias, empatía, escucha activa, la

¹ El desempeño escolar se entiende como el conjunto de los resultados académicos de los estudiantes y el comportamiento y las actitudes en los diferentes momentos que se suceden en el aula; este esta permeado por las características particulares del individuo y por el contexto depende directamente de las micropolíticas institucionales.(Cajiao. s,f)

asertividad y la toma de perspectiva, vitales en el momento de retroalimentar entre pares, a través de la construcción de ambientes seguros en el aula y reflexión sobre dilemas morales. De esta manera el proceso de coevaluación continuo refleja una reflexión progresiva acerca de los desempeños de los estudiantes en el aula, posibilita la expresión auténtica de sus ideas y promueve la resolución pacífica de los conflictos.

Planteamiento del problema

Antecedentes del problema de investigación

Desde la Constitución Política de Colombia, norma de normas, se establece que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura y que la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.

(Colombia. 1991. Art 67)

En este sentido la escuela garantiza la formación de los individuos en torno a los saberes propios de cada asignatura y debe comprometerse a brindar las herramientas para la construcción de la ciudadanía y el ejercicio² de los derechos y deberes que exige la sociedad, el respeto de los derechos humanos, la construcción de la paz, la convivencia³ pacífica y la práctica de la democracia se convierten en ejes transversales del proceso

² Ejercicio entendido como la vivencia constante de la ciudadanía “La transición entre el conocimiento sobre una competencia y su uso en la vida real es uno de los retos más difíciles en la formación ciudadana. Brindar muchas oportunidades para practicar las competencias en situaciones poco a poco más complejas es una de las formas para enfrentar ese reto” (Chaux 2004 p 16).

³ Según Bromberg (2013 p 214) La convivencia en ámbitos escolares se soporta en la base de vivencias grupales, que prueban y afianza esquemas de acción y relacionamiento social con el propósito de alcanzar sus objetivos o expectativas. Propone también que la convivencia en las instituciones será mejor si los estudiantes aprenden a manejar sus conflictos pacíficamente como el resultado de sus habilidades personales y de la reflexión pedagógica sobre sus expectativas grupales.

educativo y es necesario diseñar estrategias que provean a nuestros jóvenes con las herramientas necesarias para esto.

Así mismo la ley 115 de 1994, Ley General de Educación, dispone en su artículo 1 que:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Esta ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. (Colombia 1994)

Es así como la escuela se convierte en el principal escenario de fortalecimiento de las competencias ciudadanas, después de la familia, debido a que al interior del aula se dan múltiples relaciones sociales en donde los conflictos están a la orden del día y la posibilidad de aprender a manejar las emociones, ponerse en el lugar del otro, aprender a escuchar y finalmente vivir pacíficamente en comunidad, está latente. Más aún, “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” hace parte de los fines de la educación de acuerdo con el artículo 5 de la mencionada ley y continúa en el artículo 13:

Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; proporcionar una sólida formación ética y moral y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; y fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.

De acuerdo con el artículo 14 de la ley 115 de 1994:

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir entre otros con la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos. El estudio de estos temas y la formación en tales valores, no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios.

Cada momento que los estudiantes comparten con sus compañeros, docentes, personal administrativo, de vigilancia o aseo es una oportunidad de perfeccionamiento de sus habilidades sociales; aprender a establecer los códigos de relación en cada uno de estos espacios es vital para la construcción de una sociedad pacífica, mediada por relaciones de solidaridad y respeto, y cada uno de los actores que convergen en la vida del niño está en la obligación de facilitar este aprendizaje, especialmente los docentes, cuya responsabilidad es la formación integral del individuo, sin importar el nivel o área que oriente.

Otro paso importante en la construcción de la ciudadanía se da a finales del año 2003, cuando el MEN, en asocio con la asociación colombiana de facultades de educación ASCOFADE, formula los estándares básicos en competencias ciudadanas, y las define como “como un proceso que se puede diseñar, con base en principios claros, implementar, con persistencia y rigor, evaluar continuamente e involucrar en los planes de mejoramiento de cada institución” (MEN. 2004b p.5). Estas orientaciones definen tres grupos y cinco tipos de competencias, enfocándose en el desarrollo moral y la construcción de ambientes democráticos para la unificación de criterios de desarrollo esperados para cada grado.

Posteriormente el MEN y el departamento de psicología de la Universidad de los Andes presenta una recopilación de experiencias exitosas enmarcadas en la construcción de ciudadanía desde el aula y la articulación de las áreas⁴, compilado por *Enrique Chauz*, *Juanita Lleras* y *Ana María Velásquez*. Se presentan experiencias en las áreas de

⁴ Chauz, T Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una propuesta de integración a las áreas. / Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana (pp13-25)

Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias sociales, Lenguaje, Educación Artística, Educación Física e informática, infortunadamente no en Lengua extranjera.

Así mismo el Ministerio de Educación Nacional define dentro su política sectorial 2010-2014 "Educación de calidad, el camino hacia la prosperidad", las bases para la consolidación del Programa de Competencias ciudadanas cuyo objetivo principal es “la formación y vivencia de los valores éticos, morales y sociales orientadas al desarrollo de, habilidades y destrezas en torno a la ciudadanía, la convivencia pacífica y la democracia”.

En esta misma línea, el congreso crea la ley 1620 de 2013 “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” donde propone además en el artículo 2:

La educación para el ejercicio de los derechos humanos, (...) orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos, (...) con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables

Uno de los objetivos de este sistema es el de “fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos”. (Colombia 2013. Art 4 núm 3)

Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar Colombia 2013. Art 4 núm 4)

Y establece en el artículo 17 como una responsabilidad de los establecimientos educativos en el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar

“Adoptar estrategias para estimular actitudes entre los miembros de la comunidad educativa que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar, la mediación y reconciliación y la divulgación de estas experiencias exitosas” (Colombia 2013. Art 17 Numeral 8)

Dentro de las responsabilidades de los docentes contempla:

Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de

conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes.(Colombia 2013. Art 19. Numeral 2)

Por otro lado el Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales en el capítulo 6 sobre evaluación y promoción, determina en el artículo 47 que:

En el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del alumno, entendido como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características.

Y continúa en el artículo 48 numeral 2 sobre los medios para la educación estableciendo que:

La evaluación se hace fundamentalmente por comparación del estado de desarrollo formativo y cognoscitivo de un alumno, con relación a los indicadores de logro propuestos en el currículo mediante apreciaciones cualitativas hechas como resultado de

observación, diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos.

Dentro de las Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, que reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media, se define la evaluación como un proceso recíproco en el que tanto docentes como estudiantes y padres de familia aprenden a través de un proceso de reflexión. Se privilegia la evaluación formativa como una oportunidad para que docentes y estudiantes se empoderen de las decisiones que toman y cómo los afectan, de manera ética y responsable. Además manifiesta que “la evaluación formativa permite que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos, defiendan sus ideas, expongan sus razones, saberes, dudas, ignorancias e inseguridades con la intención de superarlas.” (MEN 2009b p.30)

Dentro de la fundamentación conceptual de la evaluación en el aula, el proceso de coevaluación es también contemplado y se describe como el ejercicio responsable, consiente y continuo por parte de los compañeros quienes han observado el desempeño de su par. Manifiesta también cómo el proceso de coevaluación forma en procesos de autoevaluación permitiendo al estudiante conocer como está siendo visto y valorado por otros que le acompañan en el proceso y como este ejercicio contribuyen a la formación de la ciudadanía ética y responsable, al estar sujeto a la valoración continua de su desempeño desde una mirada externa. (MEN, 2009b p.29)

“... Todos los establecimientos educativos deben promover internamente tanto la educación en valores como la evaluación del desarrollo personal y social de sus educandos, en acuerdo con la Ley General de Educación que nos dice que es un fin de la educación formar en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”

El decreto 1290 contempla no solo la implementación de un modelo de evaluación en las instituciones, si no que provee una reflexión sobre la formación en ciudadanía y valores, y sobre cómo la propuesta de formación y evaluación del desarrollo social contribuye en este propósito.

Del mismo modo, hay que tener en cuenta que los valores no son interiorizados a través de “formulas éticas” como la enunciación de una serie de virtudes, sino que deben ser elaborados por cada persona a partir de la reflexión sobre sus relaciones con los demás, la intencionalidad de sus acciones y las consecuencias de sus actos. (...) Docentes y estudiantes pueden inferirlas a partir de observaciones reflexivas y cuya evaluación puede ayudar a la creación de un clima –de aula⁵- agradable para el aprendizaje y la socialización. (MEN. 2009b pp.45 y 46)

⁵ El clima de aula se define como “la experiencia de vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas y actitudes de los estudiantes frente a todo lo que representa el colegio. Se entienden las percepciones como declaraciones sobre los hechos; las actitudes como reacciones evaluativas favorables o no había algo o alguien, manifestadas como creencias sentimientos, preferencias o conductas proyectadas.

El mismo documento recoge el enfoque formativo de la evaluación privilegiando la participación de los estudiantes en la valoración de sus desempeños; este proceso requiere que los niños, niñas, jóvenes conozcan lo que se espera de ellos, con qué criterios serán evaluados y a través de qué instrumentos. (MEN 2009b p. 62). Y continua reivindicando el derecho de los estudiantes a ser retroalimentados sobre su proceso de enseñanza aprendizaje y orientados para superar sus debilidades teniendo en cuenta no solo el desempeño cognitivo sino también actitudinal y de relación social (MEN. 2009b. p 63)

El documento propone la coevaluación como un aspecto fundamental en la evaluación y la formación en competencias ciudadanas como parte de la cotidianidad del aula ya que implica “que los estudiantes comprendan, reconozcan, valoren, discutan, refrenden y respeten los puntos de vista que tienen otros –o, sus pares-, sobre ellos, sus desempeños y sus acciones”. (MEN 2009b pp. 63 y 64).

Más aun provee un sustento teórico para la presente investigación ya que demanda ejecutar el proceso integral de evaluación en torno a las competencias ciudadanas como parte del propósito socializador de la escuela. (MEN 2009b pp. 88)

El colegio Inem Santiago Pérez se ha ajustado consuetudinariamente a la normatividad vigente y ha realizado las modificaciones en el PEI, los planes de estudio y demás documentos que se han requerido tanto del Ministerio de Educación como de la Secretaria de Educación Distrital; incluyendo las especificaciones de evaluación necesarias.

El clima escolar agrupa todas las interacciones dentro o fuera del aula de clases, tanto entre los estudiantes como entre estudiantes y profesores, directivos, orientadores y administrativos del entorno escolar. “Bromberg (2013 p. 97). El espacio físico y los equipamientos son considerados por el autor como parte del clima escolar pero no se tendrán en cuenta dentro de esta investigación.

El Sistema Institucional de Evaluación (SIE) del colegio acuerda como uno de los criterios de evaluación en el artículo 1º: “la cultura de la evaluación como política institucional donde se reconocen los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, las cuales tendrán la siguiente ponderación: heteroevaluación: 80%, autoevaluación y coevaluación el 10% cada una”, pero no profundiza en los procedimientos e instrumentos para realizarlas.

Individualmente los docentes de cada ciclo han generado mecanismos para realizar evaluación entre pares (coevaluación) y de forma aislada se han elaborado instrumentos como matrices de evaluación que orientan este proceso, pero no son procedimientos o instrumentos estandarizados que garanticen el rigor que esta práctica requiere. Por lo anterior los estudiantes no están habituados a estas prácticas, y ejercicios en donde expresen sus opiniones sobre el desempeño académico o actitudinal de sus compañeros llegan a desencadenar problemas de convivencia y agresiones. En este sentido la coevaluación se convierte en un mecanismo de participación según Conway et al (1993) citado por Hall (1998), y es percibido por los estudiantes como un método suficientemente justo como para hacer la evaluación más objetiva.

El PEI del colegio Inem Santiago Pérez (Versión 2015 p.14) expresa que:

En su sección preescolar y primaria, fomenta la formación de niños y niñas con capacidad de socialización, basada en cuatro principios: justicia, respeto, tolerancia y responsabilidad, promoviendo la reflexión y valoración propia en la búsqueda de un ser autónomo. Y define el perfil del estudiante

Inemita como un individuo en búsqueda de ser un ciudadano constructor de su propio proyecto de vida; el estudiante del colegio Inem Santiago Pérez debe ser una persona integral, con gran sentido de pertenencia, con alta autoestima, consciente de sus deberes y derechos, que participa democráticamente, que preserva su entorno y transforma su cultura a partir del análisis crítico de la realidad

Por último el Sistema Institucional de Evaluación SIE en el Artículo 5 establece los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los estudiantes así:

1. Se establece la cultura de la evaluación como política institucional donde existe el uso de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación acorde con los instrumentos institucionales diseñados para tal fin.
2. Los estudiantes y los docentes diligenciarán los instrumentos respectivos diseñados para los procesos de auto, co y heteroevaluación.
3. La autoevaluación y la coevaluación tienen incidencia en la nota final de cada periodo o corte académico

Problema de investigación

El proceso de coevaluación en el colegio Inem Santiago Pérez no evidencia un diálogo entre pares sobre los desempeños de los estudiantes y se dan multiplicidad de prácticas y momentos, lo cual impide una retroalimentación oportuna, minimizando el impacto de este proceso evaluativo y afectando el clima del aula

Justificación

Una de las preocupaciones generales del país es la calidad de la educación y en este sentido se han movilizad o múltiples esfuerzos y recursos pero no se han desarrollado estrategias que fortalezcan la autonomía, centradas en la reflexión para que los protagonistas del aprendizaje, los estudiantes, sean sujetos activos, conscientes de su responsabilidad en el proceso, es decir, favoreciendo el fortalecimiento de sus “habilidades cognoscitivas, meta-cognoscitivas (...) y sociales” (Jané. 2004 p. 94)

La convivencia en las instituciones educativas es uno de los factores más relevantes en la consecución de la calidad educativa y el desarrollo de competencias ciudadanas es uno de los proyectos de mayor importancia ya que “... se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales y representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo”(MEN 2011 p.6). Algunas de estas competencias ciudadanas son de índole comunicativa y se refieren a las habilidades para opinar y escuchar constructivamente al otro, construir una red que permita crecer individual y colectivamente, superando las dificultades y maximizando talentos y aptitudes. Tal como lo afirma Piaget citado por

Weissman. (2007, pag.2) “Es la interacción social la que permite finalmente superar el egocentrismo, al forzar al sujeto una y otra vez a aceptar la existencia del otro como distinto de sí”.

El contexto social, entendido como “una construcción humana, eminentemente social y que enmarca e influye en el desarrollo” (Clemente y Hernández, 2007) en el que crecen nuestras niñas, niños y jóvenes se caracteriza por la violencia, la ley del más fuerte, poca escucha y la necesidad de hacer frente a las críticas y juicios con aspereza para no mostrarse débiles, lo que reduce las posibilidades de expresar genuinamente sus opiniones por miedo a represalias y agresiones.

“La formación ciudadana responde a la realidad colombiana, que se ha caracterizado en las últimas décadas por la presencia constante de diferentes formas de violencia, lo cual se aparta del ideal de sociedad pacífica, democrática e incluyente que busca nuestra Constitución” (MEN 2011 p. 15)

El intercambio que los estudiantes realizan en sus familias, comunidades y en la escuela está mediado por relaciones jerárquicas muy bien definidas, la reflexión y la argumentación de puntos de vista son habilidades poco exploradas al interior de los hogares y grupos sociales, y preocupantemente también en algunos ambientes escolares. Esta ausencia de estímulos y oportunidades les priva de las condiciones necesarias para expresarse correctamente en público, para construir un discurso fluido y coherente, para defender con argumentos sus opiniones.

Por otro lado los procesos de evaluación han sido una preocupación constante en las instituciones educativas y desde los más altos niveles de organización, dado que las prácticas al interior de las aulas no se transforman al ritmo que lo hace el contexto social. “La evaluación es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica” (Rosales López, 1996), y en este sentido el proceso de coevaluación en el aula, se vuelve imprescindible y debe ser entendido como una estrategia potente en la movilización hacia el empoderamiento del proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los estudiantes. Dado que no ha sido completamente desarrollado en la institución se requiere una intervención que transforme la dinámica interna de las clases y posibilite la interacción en espacios de diálogo y retroalimentación del proceso y genere planes de mejoramiento concretos, alcanzables e individuales, dada la particularidad de cada uno de sus actores. Como lo afirma Milan (2006):

“Por medio de la coevaluación se logra la negociación de un patrón de resultados, el que el profesor aporta desde su mirada, expresada en los objetivos y los contenidos de las materias y los estudiantes desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados socializado entre estudiantes y profesor”

Pregunta de investigación

¿Cómo impactar los procesos de coevaluación del curso 1102, ciclo 5 de la jornada mañana del colegio Inem Santiago Pérez, a través del fortalecimiento de las competencias ciudadanas, de manera que se generen hábitos reflexivos acerca del desempeño individual y colectivo?

Objetivo

Analizar cómo el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la generación de hábitos reflexivos acerca del desempeño individual y colectivo impacta el proceso de coevaluación de los estudiantes del curso 1102, ciclo 5 del colegio Inem Santiago Pérez

Objetivos específicos

Generar espacios que permitan fortalecer vínculos de aprendizaje al interior del grupo a través de actividades que favorezcan el reconocimiento del otro y que permitan la construcción de ambientes de confianza para expresar sus ideas y opiniones.

Fortalecer las habilidades de reflexión y reconocimiento del otro y su desempeño académico y convivencial a través de la vivencia de las competencias ciudadanas

Establecer la coevaluación como un proceso cotidiano que permita expresar respetuosa y justamente ideas sobre el otro y sobre sí mismo, para avanzar en la consolidación de la autonomía, la paz y la convivencia

Proponer una rúbrica de coevaluación basada en la evaluación formativa en la asignatura de inglés de ciclo 5 y concertada con los estudiantes, para avanzar en la consolidación del PEI del colegio Inem Santiago Pérez.

Marco Teórico

Estado del arte

Carlos Muñoz Labraña y Rosendo Martínez Rodríguez realizaron una investigación titulada: “Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de historia en Chile”, publicada en la revista electrónica “Actualidades investigativas en educación” de septiembre de 2015, en donde indagan cómo las dinámicas de comunicación lingüística en la clase de historia, geografía y ciencias sociales influyen en el desarrollo de ciertas competencias ciudadanas en los estudiantes de grado 5° a 8° en 12 escuelas de Chile. Los investigadores recopilaron la información a través de la observación directa y la transcripción de grabaciones del aula y describen un amplio espectro de actos comunicativos propios del aula y de cómo la relación vertical establecida entre el docente y el (los) estudiante(s) restringe el desarrollo de habilidades argumentativas y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Quiroz (2014) en su tesis para optar al título de maestría en pedagogía de la universidad de la Sabana, propone una estrategia basada en el desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de grado sexto del colegio Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá Boyacá, para mejorar los niveles de aprobación y promoción a grado séptimo, a través de la implementación metodológica de enseñanza para la comprensión y el trabajo cooperativo. Los resultados presentados giran en torno al mejoramiento del clima escolar y la consolidación de espacios de participación pacífica en el aula

El artículo titulado “Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios” publicado por Manuela Raposo-Rivas, M^a Esther Martínez-Figueira en 2013 presenta una estrategia de intervención basada en rúbricas de evaluación y desarrollada con estudiantes universitarios de primer semestre de educación infantil, para valorar el desempeño académico especialmente desde los procesos de autoevaluación y evaluación entre pares. Los resultados de la investigación mostraron un alto impacto en la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, la disminución de la brecha entre la heteroevaluación y la autoevaluación y clarificar qué se espera de los estudiantes en el proceso.

En su tesis de grado “Una propuesta pedagógica para el mejoramiento de la convivencia en el aula de clase desde el enfoque de las competencias ciudadanas” Ana María Baquero y Claudia Mancera (2013), proponen una serie de estrategias para implementarse en el grado 1^o tendientes a fortalecer principalmente el manejo de la ira, la escucha activa y la empatía, integrando las diferentes áreas del conocimiento. La investigación inicia con la caracterización de los procesos de convivencia en el aula a través de la observación, continua con la revisión de documentos institucionales como el PEI y Manual de convivencia y finaliza con la propuesta pedagógica enfocada al fortalecimiento de las competencias ciudadanas mencionadas anteriormente, que puede ser ejecutada en las diferentes áreas del saber.

Durante el año 2013 Natalie Díaz, Catherine Gómez y Luz Gómez, desarrollaron la investigación titulada “El desarrollo de competencias ciudadanas a través del arte”, donde desplegaron una estrategia basada en la propuesta de Enrique Chaux y Juanita Lleras,

iniciando con la caracterización de los comportamientos ciudadanos de estudiantes de grado 102 en una institución en Ciudad Bolívar, y en la apropiación de expresiones artísticas para el desarrollo de habilidades comunicativas especialmente.

Así mismo la tesis de grado de Diana Gómez (2011), para optar al título de magister en Informática educativa, titulada “Una clase de película, competencias comunicativas, competencias ciudadanas, resolución de conflictos y videos” propone el uso de recursos tecnológicos y variados tipos de textos narrativos para propiciar la reflexión y crecimiento de los estudiantes de grado 6° en las competencias comunicativas y manejo de conflictos, enmarcado en el aprendizaje colaborativo y el uso de lenguaje audiovisual. Se presentan los resultados del análisis de un caso en la categoría de competencias ciudadanas, especialmente en los niveles acomodaticio y colaborador, y otro de competencias comunicativas, especialmente en los niveles interpretativo y argumentativo.

En el artículo “La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia”, publicado en la revista Educación y Educadores de la Universidad de la Sabana (2010), Manuela Jiménez, Ana María Nieto y Juanita Lleras hacen un análisis del desarrollo e implementación del programa Aulas en paz del Ministerio de Educación, propuesto principalmente para estudiantes de grado 2° a 5°, que incluye las competencias ciudadanas dentro del currículo, teniendo en cuenta el contexto familiar y social de los niños y privilegiando el aprendizaje por observación. Principalmente presenta como han sido enfrentados los tres principales retos del programa: La formación docente, la institucionalización del programa y la sostenibilidad

López (2010) pone de manifiesto la importancia de la evaluación dado el impacto que los resultados de esta tienen en el esquema de la educación y sobre sus actores y la falta de formación en este sentido en su artículo “La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés”. En el documento se proponen diversas formas de utilizar la evaluación para recoger información sobre los estudiantes que permita retroalimentar el proceso en un sentido más formativo y tomar las decisiones pertinentes para mejorar la enseñanza. Se realiza el análisis de la experiencia evaluativa de tres profesores de inglés de colegios de Bogotá que usaron la evaluación formativa en el aula, a través del “diario de reflexión” y dos entrevistas semiestructuradas para documentar el proceso. La retroalimentación de sus desempeños se muestra como eje de la evaluación formativa y se hace no solo de manera formal, sino en todos los intercambios entre el docente y los estudiantes, y entre pares durante la clase y fuera de ella.

Filip Dochy, Mien Segers y Sabine Dierick (2008) realizan una revisión de las necesidades de la sociedad en torno a la transformación de las prácticas educativas, recopilando las posturas de diversos autores, especialmente en lo que a evaluación se refiere, a través de un paralelo entre la “evaluación tradicional” y la “cultura de la evaluación”. Además exploran métodos de enseñanza y evaluación para responder a estas necesidades, enfocándose tanto en el papel activo de los estudiantes en el éxito de su proceso de aprendizaje, como en los entornos de aprendizaje basados en problemas, evaluación por portafolio, uso de casos para una Prueba General y las evaluaciones en las que los estudiantes desempeñan el papel de evaluadores.

Javier Pardo Gendre (2008) en su tesis de doctorado de la Universidad de los Andes, titulada “La autoevaluación y coevaluación de una enseñanza centrada en la práctica reflexiva” hace una propuesta de evaluación auténtica a través de la estrategia del portafolio, en la que los estudiantes van compilando las diferentes actividades en clase, tareas, evaluaciones y los aportes del docente y de sus compañeros. El análisis se desarrolla en dos cursos de un programa de estudios en el extranjero en Barcelona, en el *Institute for the International Education of Students* con estudiantes en su mayoría norteamericanos. En el documento se hace un recuento bibliográfico sobre la evaluación, la didáctica de la enseñanza de una lengua extranjera y los procesos de auto y coevaluación y su impacto en la apropiación del proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los estudiantes. Entre otros elementos concluye que al finalizar la experiencia los estudiantes “estaban, en general, más conscientes de su proceso de aprendizaje, de cómo habían alcanzado sus logros y satisfechos de poder planear, monitorear y modificar su proceso a lo largo del curso”.

En 2003 Gloria Calvo realiza una revisión teórica en donde plantea la institución escolar como un espacio socializador por excelencia, partiendo de la ley general de educación y pasando por conceptualizaciones de diferentes teóricos como Joaquín Brunner, Savater, Camps y Tedesco, enfatizando en la importancia del desarrollo de las competencias sociales en la construcción de la sociedad actual, engranadas con los aspectos cognitivos del proceso de enseñanza aprendizaje y cómo afecta en contexto socio-político colombiano en la construcción como seres políticos inmersos en una cultura violenta..

Referentes teóricos

Evaluación

En los procesos de enseñanza aprendizaje uno de los aspectos vertebrales es la evaluación, pero no desde la óptica sumativa o certificativa que, tiene en cuenta exclusivamente los resultados, sino como lo expresa Kohonen (2000)

La evaluación formativa se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación de la instrucción y de la vida real. Enfatiza la significación comunicativa de la evaluación y el compromiso para medir lo que valoramos en la educación. Utiliza las diversas formas de valoración que reflejan el aprendizaje, el logro, la motivación y las actitudes de los alumnos en actividades de aula pertinentes para la instrucción

”. Lo anterior es también expresado por Torres (1999) cuando manifiesta que la evaluación en la educación “puede considerarse cómo la reflexión sistemática y crítica realizada por todos los participantes en los procesos educativos para establecer el significado y la manera cómo se desarrollan esos procesos, cuál es su calidad, cuáles aspectos deben modificarse para responder a los intereses educativos”.

Es necesario considerar la evaluación no cómo el simple acto de examinar, de medir, puntuar, enjuiciar e informar, o rendir cuentas, como lo manifiesta Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997) o “tensión, fracaso, abandono, exclusión, selección, (...) clasificación y jerarquización” (Álvarez Méndez, 2011, p. 62) ya que de ese modo se convierte en un

instrumento de control en el aula y como el fin del proceso más que como un medio para lograr un mejoramiento del estudiante. Más bien se trata del diálogo entre estudiantes y estudiantes y docentes, que los convoque a reflexionar sobre lo que Dorado (1996) denomina los aspectos metacognitivos del proceso: “la capacidad que tenemos para autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación”, y que desarrollan conjuntamente, convencidos de la importancia de esta reflexión y cómo aportará en la superación de las dificultades y la consecución de los objetivos previa y conjuntamente planeados; en este sentido la evaluación no es equivalente a calificación de productos finales, sino un instrumento de diagnóstico permanente, que es descriptiva y cualitativa, porque valora todos los aspectos que intervienen, tanto en el camino como en la meta; enfatiza que la evaluación no puede ser un proceso monólogo, sino de intercambio de actuaciones, tanto del estudiante como del profesor y que las valoraciones deben ser el resultado del consenso frente a unos criterios establecidos y concertados previamente por las partes, es así como las rúbricas⁶ de evaluación de los desempeños se convierten en la ruta para que los estudiantes consigan el objetivo. (MEN 2009b)

En el desarrollo de este trabajo de investigación se tomará la definición de evaluación formativa (Kohonen) en el sentido de la palabra *assessment* del inglés, diferenciándola de la

⁶ Kubisyn y Borich (1996) Consideran la rúbrica como un instrumento fundamental en la evaluación de los desempeños, ya que debe contener los criterios con que va a realizarse la valoración y la descripción detallada de cada nivel o rango. Esta descripción debe ser progresiva, clara y concreta para que sea útil al docente y estudiante al momento de evaluar sus progresos. También Falchikov (1995) citado por Hall (1998 p. 14) propone la necesidad de contar con instrumentos diseñados para orientar la evaluación entre pares, aunque plantea que deben ser diseñados por otros agentes diferentes a quienes van a usarlos.

palabra *evaluation*. Según Angelo y Cross (1997) *Assessment* tiene un carácter formativo, se realiza progresivamente, está orientada hacia cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje, el progreso, e identificar las áreas de mejoramiento. Mientras que *evaluation* se refiere a lo más a lo sumativo, está orientada a qué se está aprendiendo, el producto, y se realiza frecuentemente solo al final del proceso, puntuando a los estudiantes de manera global.

El decreto 1290 establece que:

Una evaluación que no forme y de la cual no aprendan todos los actores que están involucrados en ella, es improcedente para los niveles de básica y media de la educación, toda vez que en este período escolar tal actividad debe estar siempre al servicio de los protagonistas del proceso de enseñanza: *los niños, niñas, jóvenes o adultos*. Al afirmar que la evaluación forma, estamos haciendo referencia a lo intelectual y a lo humano, pues la experiencia de autoevaluarse, evaluar a otros y ser evaluado, permite a cualquier sujeto mejorar sus vivencias consigo mismo y con los otros, además de aportarle conocimiento sobre su proceso de aprendizaje individual (MEN 2009b p. 25)

La evaluación formativa del estudiante debe contemplar un espacio para retroalimentar el proceso, brindar momentos de reflexión de los estudiantes sobre lo realizado y de diálogo y orientación por parte del profesor para tomar las decisiones pertinentes y reorientar y

fortalecer su proceso; así mismo debe concentrarse en el proceso más que en los resultados, en el conjunto de acciones que se despliegan para lograr superar los desafíos más que en la consecución del objetivo mismo (Chappuis. 2009). En palabras de Sadler (1989), citado por Stiggins (2007), La retroalimentación de los aprendizajes puede beneficiar el desempeño de los estudiantes mostrándoles una ruta hacia la meta propuesta, detallando el punto de inicio en el que se encuentran y que herramientas podrían desplegar en el camino para superar los obstáculos. Así mismo Hall (1998 p.7) plantea que los procesos de evaluación deben proveer un aprendizaje a largo plazo, no solo como herramientas para certificar y acreditar al estudiantes, sino como instrumentos de monitoreo del progreso, que permitan re-direccionar

Desde la visión formativa de la evaluación pueden transformarse las prácticas tradicionales y generar cambios sustanciales en las relaciones entre estudiantes, y entre profesores y estudiantes, rompiendo los roles de evaluador y evaluado tan verticalmente marcados. Una cultura de la coevaluación en la institución, basada en procesos reflexivos y argumentativos rigurosos favorecería la construcción de ciudadanía en tanto que reconocerse y reconocer a los demás como sujetos en proceso de formación y susceptibles de mejorar, transformaría la forma de relacionarse entre pares, procuraría soluciones pacíficas a los conflictos y dinamizaría los procesos académicos. Así mismo en el intercambio con pares y docentes se favorecen procesos psicológicos superiores para regular, planear y reorientar el aprendizaje y el desarrollo.

El maestro debe guiar este proceso de transición entre lo que Vygotsky (1978) denomina el *nivel de desarrollo del pensamiento real y el desarrollo del pensamiento*

potencial. Esta transición se considera la *zona de desarrollo próximo*, “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz” en donde el individuo puede pasar de un nivel a otro principalmente mediante la imitación de un experto y en la cual deben considerarse también herramientas y otros objetos materiales que facilitan el proceso y en donde se privilegia la interacción, el dialogo y la expresión de ideas y opiniones de los participantes en el proceso.

Es necesario clarificar que Coevaluación será entendida como la evaluación entre pares, no como la realizada entre el docente y el alumno de manera consensuada y corresponsable como lo propone Somervell (1993) citado por Dochy *at al* (2008).

Dado que los procesos de coevaluación están asociados, por filiación con la evaluación en el sentido tradicional, a conceptos como puntuación, nota, enjuiciamiento, rendición de cuentas, y hasta castigo, intrínsecamente afectan la conducta y el juicio social se requiere cambiar los pre-juicios sobre la evaluación, convertirla en un proceso “valorativo” que favorezca estados de ánimo positivos dado que como lo expresan Páez y Carbonero (1993) “Facilitan el aprendizaje y la ejecución, el autocontrol y el diferir recompensas, influyen positivamente la percepción y el recuerdo, incluyendo la autopercepción, aumentan la sociabilidad y el contacto social y facilitan la persuasión” Según Horgan (1997) et al. Citado por Álvarez Valdivia (2008 p. 129) con la coevaluación “los estudiantes consiguen una opinión más realista de sus propias capacidades y que pueden hacer juicios más racionales al evaluar los logros de sus compañeros de clase. También expresan que les

permite pensar profundamente, elevan sus metas de aprendizaje y, como resultado de este desafío, aprenden más y mejor”

Somervell (1993) citado por Hall (1998 p. 14) encontró cómo la evaluación entre pares provee una retroalimentación de carácter cualitativo, superando el carácter calificativo, que puede llegar a ser más detallada que la provista por el docente y muestra como está íntimamente relacionada con el proceso de autoevaluación.

Competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas son consideradas cómo el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, resuelva problemas cotidianos y conviva pacíficamente (MEN 2011).

Las competencias ciudadanas entonces, son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos. De manera evidente, las competencias ciudadanas le apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades

para la comunicación, la negociación y la participación, que deben estar explícitas en todo proyecto educativo institucional. (2011 p.22)

La ley 1620 de 2013 en su artículo 2 las define como:

Una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.

Así mismo el MEN (2004b) dentro de los Estándares básicos en competencias ciudadanas las clasifican en tres grupos así:

1. La convivencia y la paz: basadas en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano.
2. La participación y la responsabilidad democrática: orientada hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.
3. La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

El mismo documento propone cinco tipos de competencias ciudadanas: conocimientos, cognitivas, emocionales y comunicativas, e integradoras. Aquí se presenta la definición de los tipos pertinentes para esta investigación:

Ilustración 1 Definición de Competencias ciudadanas. Adaptado de MEN 2004 p.21 a 25

COMPETENCIAS COGNITIVAS

1. Toma de perspectiva: Ponerse mentalmente en los zapatos de los demás.
2. Generación de opciones: Es la capacidad para imaginarse creativamente muchas maneras de resolver un conflicto o un problema social
3. Interpretación de intenciones: evaluar adecuadamente las intenciones y los propósitos de las acciones de los demás
4. Consideración de consecuencias: Ponderar los efectos que puede tener cada acción
5. Metacognición: Reflexión sobre las propias acciones.
6. Pensamiento crítico: cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información

COMPETENCIAS EMOCIONALES

1. Manejo de las propias emociones: Esta competencia permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones
2. Empatía: Es la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros
3. Identificación de las emociones propias y de otros:

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

1. Escucha activa: Esta habilidad implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados
2. Asertividad: Es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones
3. Argumentación: Es la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente

Ilustración 2 Definición de Competencias ciudadanas. Adaptado de MEN 2004 p.21 a 25

CONOCIMIENTOS

- Se refieren a la información que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía

INTEGRADORAS

- Son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas por ejemplo la capacidad de resolver conflictos de forma pacífica

Por otro lado el desarrollo de inteligencia interpersonal “la habilidad de conectarse y trabajar eficientemente con otras personas, desplegar empatía y comprensión y comprender motivaciones y metas” e intrapersonal “La habilidad de poder auto-analizarse, reflexionar, de ser contemplativo y evaluar calladamente las acciones y sentimientos más profundos, la capacidad de conocerse a sí mismo” como lo manifiesta Gardner (1983) o aptitudes como las concibe Martínez Otero-Ruiz (2009) son indispensables en el desenvolvimiento del sujeto en el mundo que nos desafía hoy. Reconocerse como individuo con sus múltiples capacidades y en proceso de perfectibilidad representa una necesidad para auto-realizarse en ambientes tan competitivos como los que enfrentan nuestros estudiantes. El primer paso en el camino del éxito es el reconocimiento de la debilidad, de las propias deficiencias, verlas como una oportunidad de transformación y movilizarse hacia el cambio.

La construcción de ciudadanía está basada en la reflexión acerca de lo moral, entendido como el avance hacia estadios superiores desarrollo (Kohlberg. 1992). La reflexión sobre los Dilemas Morales propuestos por Lawrence Kohlberg (1987), consiste en presentar una situación moralmente conflictiva, para situar al individuo en alguno de los tres niveles morales propuestos por el autor (Pre-convencional,

convencional y post convencional) y en los estadios internos de cada nivel. El autor plantea que la raíz del juicio moral es lograr ver las cosas con los ojos del otro, es decir *Tomar perspectiva*, que es una de las competencias ciudadanas de tipo cognitivo, y que se desarrolla y fortalece a través de la interacción en los diversos entornos en que se desenvuelve el individuo. Los aspectos morales son definidos por la sociedad, la familia y la escuela y pueden variar de una cultura a otra, no así los niveles ni las diferentes etapas del desarrollo moral, las cuales son invariables y secuenciales. (Kohlberg 1958)

La estrategia busca guiar al estudiante para que se interrogue sobre sus propios juicios morales y las razones que tiene para tomar una u otra decisión. A través del despliegue de la estrategia se da conjuntamente el ejercicio de las competencias ciudadanas.

Ilustración 3

REFLEXIÓN SOBRE EL JUICIO MORAL	COMPETENCIA CIUDADANA QUE FORTALECE
Leer individualmente la situación	Comunicativa: Escucha activa
Parfrasear o resumir la situación	Comunicativa: Escucha activa
Identificar cual es el dilema y que valores entran en conflicto	Cognitiva: Toma de perspectiva Emocionales: Empatía
Responder las preguntas propuestas	Cognitiva: Toma de perspectiva. Generación de opciones. Emocionales: Empatía

	Comunicativas: Escucha activa
Organizar a los estudiantes en dos grupos dependiendo de su respuesta.	Cognitiva: Toma de perspectiva. Generación de opciones. Emocionales: Empatía Comunicativas: Escucha activa
Compartir las razones que sustentaron su decisión	Cognitiva: Toma de perspectiva. Generación de opciones. Emocionales: Empatía. Manejo de las propias emociones Comunicativas: Escucha activa. Asertividad. Argumentación
Explicar las reglas de la conversación grupal	Cognitiva: Toma de perspectiva. Generación de opciones. Emocionales: Empatía. Manejo de las propias emociones Comunicativas: Escucha activa. Asertividad. Argumentación
Exponer sus argumentos alternándose el uso de la palabra.	Cognitiva: Generación de opciones. Emocionales: Manejo de las propias emociones Comunicativas: Escucha activa. Asertividad. Argumentación
Escoger los argumentos del otro grupo que parezcan válidos, interesantes o que les hayan provocado alguna reflexión adicional	Cognitiva: Toma de perspectiva. Generación de opciones. Emocionales: Empatía. Manejo de las propias emociones Comunicativas: Escucha activa. Asertividad. Argumentación
Escribir las emociones que les generó la actividad	Emocionales: Manejo de las propias emociones Comunicativas: Asertividad. Argumentación

Fuente: Elaboración propia

Metodología

La investigación propuesta se desarrolla dentro de un enfoque cualitativo, como lo menciona Hernández Sampieri (2010 pag.10) “el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa”. Se inicia con el planteamiento del problema, inmersión en el campo, diseño del estudio, recolección y análisis de datos a través de la observación, entrevistas, revisión de documentos y finalmente la interpretación de estos desde la mirada del investigador que participa del proceso de enseñanza aprendizaje

Parra (2002 p.122) afirma que la investigación- acción educativa “analiza las acciones humanas y las situaciones educativas experimentadas por los profesores como problemáticas o susceptibles de mejoras” y tal como lo manifiesta Sandín (2003, p. 161), citado por Hernández (2010) la investigación-acción pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” por lo tanto es el diseño metodológico apropiado para desarrollar el presente trabajo de investigación ya que inicialmente se detecta el problema de investigación y se realiza un diagnóstico de la situación a través de una encuesta, y toma de datos en una práctica de coevaluación inicial *In situ* como lo sugiere Stringer (1999), citado por Hernández Sampieri (2010).

Posteriormente se formula un plan de acción para impactar el proceso de coevaluación en el curso 1102 del colegio Inem Santiago Pérez, enmarcado en la dimensión formativa de la evaluación, a través de la vivencia de las competencias ciudadanas en el aula de clase. La intervención propiamente dicha y ajustada a los datos arrojados y analizados en la

tabulación de la encuesta y la observación de la primera coevaluación se desarrolla construyendo ambientes de confianza en el aula, en cuatro sesiones; el debate sobre dilemas morales en dos sesiones y la elaboración conjunta de una rúbrica de evaluación; además se realiza la coevaluación parcial del proceso en cada sesión. Finalmente se realiza una evaluación de los resultados, a través de la observación de la coevaluación del proceso total desarrollado por los estudiantes, diligenciado en el diario de campo y sistematizado en la matriz de triangulación.

Población y muestra

El Colegio Inem Santiago Pérez IED, está ubicado en la localidad de Tunjuelito en el barrio El Tunal (sede A) y el barrio El Carmen (sede B). Atiende a una población de 4500 estudiantes, aproximadamente, en las jornadas mañana y tarde, en los niveles de formación de educación inicial, pre-escolar, básica primaria, secundaria y media. La institución ofrece educación media vocacional en 4 énfasis académicos y 5 especialidades técnicas: Énfasis en ciencias naturales, ciencias sociales, Educación artística e inglés y español. Especialidad en sistemas, gestión contable y administrativa, farmacéutica, salud ocupacional y electrónica.

Durante el tiempo de diagnóstico e intervención se desarrolla el proyecto de Educación Media Fortalecida en convenio con la Universidad Distrital, contando con el acompañamiento de pares académicos en los diferentes énfasis y especialidades.

El curso 1102 ciclo5 del colegio Inem Santiago Pérez está conformado por 20 estudiantes, 8 hombres 12 mujeres, entre 15 y 17 años, provenientes de sectores del sur de

Bogotá aledaños a la institución, como El Tunal, San Carlos, San Benito, Santa Lucía, El Carmen, San Vicente, El Claret, y barrios más alejados como El Lucero, Paraíso, Santa Librada y Soacha, de estratos 1,2 y 3. Este grupo pertenece al Énfasis académico de Ciencias Naturales.

Categorías de análisis

Una vez realizada la revisión bibliográfica y contrastada con las realidades de la muestra de la investigación, se considera pertinente determinar cuatro categorías de análisis. La primera de estas Conocimientos, con la subcategoría *procesos de coevaluación*; las otras tres categorías basadas en las competencias ciudadanas: las competencias cognitivas con las subcategorías *Toma de perspectiva* y *Generación de opciones*. Las competencias emocionales con las subcategorías *Manejo de las emociones* y *Empatía* y las competencias comunicativas, con las subcategorías de análisis *Escucha activa*, *Asertividad* y *Argumentación*.

Ilustración 4 Categorías de análisis

COMPETENCIAS CIUDADANAS			
CONOCIMIENTOS	COMPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS EMOCIONALES	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
<p>Procesos de coevaluación</p> <p>Percepciones sobre los métodos e instrumentos para realizar la coevaluación en el colegio Inem Santiago Pérez</p>	<p><i>Toma de perspectiva:</i> Habilidad para ponerse mentalmente en los zapatos de los demás.</p>	<p><i>Manejo de las propias emociones:</i> Permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones</p>	<p><i>Escucha activa:</i> Implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados</p>
	<p><i>Generación de opciones</i> Imaginarse creativamente muchas maneras de resolver un conflicto o un problema social</p>	<p><i>Empatía:</i> Sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros</p>	<p><i>Asertividad:</i> Expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones</p>
			<p><i>Argumentación:</i> Expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente</p>

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos usados en la investigación

Instrumentos de recolección de información

1. Diario de campo: Permite recopilar información sobre los comportamientos y actitudes de los estudiantes en el desarrollo de los procesos de coevaluación en la clase de inglés y durante la intervención en el fortalecimiento de competencias ciudadanas

2. Encuesta diagnóstica: Permite elaborar el diagnóstico y conocer las prácticas y opiniones de los actores en términos de fortalezas y dificultades del ejercicio de competencias ciudadanas y del proceso de coevaluación en el ciclo 5 del colegio (Anexo 1)

3. Plantilla de tabulación de resultados de la encuesta diagnóstica: Permite organizar y sistematizar la información recogida a través de la encuesta y obtener datos cuantitativos. (Anexo 3)

4. Matriz de planeación y observación de las actividades: concentra las actividades propuestas, el objetivo, la fecha de realización, las competencias a fortalecer, la descripción de la actividad, las observaciones y las evidencias fotográficas de la intervención. (Anexo 4)

Instrumento de validación

1. Protocolo de validación de encuestas: Este instrumento está diseñado para validar la encuesta de diagnóstico y recopila la información suministrada por el Coordinador de convivencia y el Coordinador de Educación Media Fortalecida de la institución (Anexo 2)

Instrumento de síntesis y análisis

1. Matriz de Triangulación de resultados: Recoge la información obtenida en la encuesta y sistematizada en la plantilla de tabulación de resultados de dicha encuesta, cruzada por categorías con la información recopilada en la matriz de planeación y observación de las actividades de intervención.

Plan de acción

Ilustración 5 Descripción de la intervención

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES	TIEMPO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	Recolectar evidencias de la ejecución de los procesos de coevaluación en el Colegio Inem Santiago Pérez.	Aplicación y análisis de la encuesta de diagnóstico	II semestre 2015	Estudiantes, docentes del colegio Inem Santiago Pérez, docente investigador.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Protocolo de validación de las encuestas (Anexo 2) 2. Encuesta sobre competencias ciudadanas y procesos de coevaluación en el colegio Inem Santiago Pérez (Anexo 1) 3. Plantilla de tabulación de las encuestas (Anexo 3)
	Describir el nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas en el ejercicio académico y convivencial de los estudiantes del curso 1102	Realización, observación y análisis de la vivencia de las competencias ciudadanas durante la coevaluación de una actividad de reading comprehension y listening en la clase.			<ol style="list-style-type: none"> 1. Matriz de planeación y observación de las actividades. (ver Anexo4)

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES	TIEMPO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
INTERVENCIÓN	<p>Desarrollar actividades tendientes a fortalecer las competencias ciudadanas a través de la construcción de ambientes seguros.</p>	<p>Construcción de ambientes seguros y de confianza (Cuatro sesiones).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de los miembros del curso a través de fotografías de la infancia 2. Reconocimiento de las características de sus compañeros mediante un abanico. 3. Elaboración de una carta para el curso describiendo aspectos de su vida y personalidad que no son conocidos por los demás 4. Construcción de una meta común 5. Elaboración de un poster con el eslogan del curso 	I semestre de 2016	Estudiantes y docente investigador	2. Matriz de planeación y observación de las actividades. (ver Anexo4)
	<p>Propiciar el ejercicio de las competencias a través de la reflexión, análisis y argumentación sobre dilemas morales</p>	<p>Realizar el análisis y argumentación de dilemas morales basados en la estructura propuesta por Kohlberg (Dos sesiones) para fortalecer competencias cognitivas, emocionales y comunicativas propuestas en esta intervención</p>			

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES	TIEMPO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
	<p>Implementar el portafolio⁷ como estrategia para expresar respetuosa y justamente ideas sobre el otro y sobre sí mismo, para avanzar en la consolidación de la autonomía, la paz y la convivencia</p> <p>Diseñar una rúbrica de coevaluación que fortalezca las prácticas democráticas de reflexión individuales y colectivas en la asignatura de inglés desde las competencias ciudadanas.</p>	<p>Realizar la coevaluación de las diferentes actividades desarrolladas en el aula de clase, describiendo los aspectos positivos y aspectos a mejorar sobre el desempeño de los compañeros de trabajo</p> <p>Construir una rúbrica concertada entre el docente y los estudiantes para orientar el proceso de coevaluación</p>			<p>Matriz de planeación y observación de las actividades. (ver Anexo4)</p>

⁷ Castejón et al., 2009: Consideran el portafolio como una herramienta que permite compilar continua y sistemáticamente los trabajos, tareas y demás actividades realizadas por el estudiante. Se considera un instrumento valioso en el desarrollo de esta investigación dado el carácter formativo de la evaluación de la evaluación que se propone, permitiendo ver los avances en el proceso de enseñanza aprendizaje y la reflexión acerca del mismo, provista por el docente, sus compañeros o el mismo estudiante a manera de retroalimentación. Los autores diferencian entre las “evidencias obligatorias” y “las evidencias optativas” que deben archivar en el portafolio. Así mismo Birenbaum (1996), concibe el portafolio constituye un método que refleja de forma comprensiva, que cuenta la historia del estudiante como aprendiz, señalando sus puntos fuertes y sus debilidades. La elaboración de portafolios anima a los estudiantes a participar y a tomar la responsabilidad de su aprendizaje (Citado por Dochy et al 2008)

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES	TIEMPO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
EVALUACIÓN	<p>Evaluar la intervención realizada a través de la observación de la coevaluación total del proceso realizado por los estudiantes en la asignatura de inglés durante el primer semestre del año 2016 y del análisis del diario de campo y la matriz de triangulación en donde se consignan las observaciones de la fase de intervención</p>	<p>Coevaluación del desempeño de los estudiantes durante el primer semestre de 2016 utilizando la rúbrica elaborada y análisis de la vivencia de competencias ciudadanas como Toma de perspectiva y generación de opciones, dentro de las competencia cognitivas; manejo de las propias emociones y empatía dentro de las emocionales y escucha activa, asertividad y argumentación dentro de las comunicativas.</p>	<p>Mayo 2015</p>	<p>Docente investigador</p>	<p>Matriz de planeación y observación de las actividades (Anexo 4) y matriz de triangulación de la información (Anexo 5)</p>

Fuente: Elaboración propia

Resultados y análisis de investigación

Resultados

Después de realizar la intervención propuesta se elabora una matriz de triangulación (ver Anexo 5) en donde se sistematizan los resultados de la encuesta y las observaciones de las diferentes actividades de la intervención. Posteriormente se contrasta el proceso de coevaluación inicial y final, identificando la información más relevante y útil para la presentación de los resultados que se exponen así: en primer lugar el análisis de la información obtenida a través de la observación de la coevaluación inicial, y la encuesta de diagnóstico; luego se describe la observación de la etapa de implementación y finalmente se contrasta con lo observado durante la coevaluación final. Dentro del análisis de cada una de las categorías se incluye el apartado correspondiente de la matriz de triangulación elaborada, que muestra las notas de observación de cada actividad por parte del docente investigador, discriminadas por categorías y actividades realizadas.

Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia

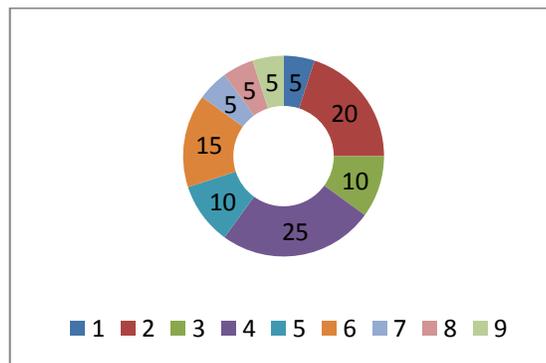
Categoría Conocimientos

Dentro de la categoría Conocimientos se observa la subcategoría procesos de coevaluación; la información y se analiza a través de información recogida en la encuesta de diagnóstico (Anexo 1) y las observaciones realizadas en la elaboración de la rúbrica y durante los momentos de coevaluación parcial y final (Anexo 4)

Gráfica 2

XIX. En el momento de realizar la coevaluación el proceso se hace	
1 Asignando la misma calificación de la autoevaluación	5
2 Teniendo en cuenta la opinión de los líderes de la sección o algunos estudiantes en particular	20
3 Pidiendo a un compañero o compañera que valore tu desempeño	10
4 Teniendo en cuenta la opinión de la mayoría de tus compañeros sobre tu desempeño	25
5 Teniendo en cuenta la opinión de los líderes de la sección o algunos estudiantes en particular, teniendo en cuenta la opinión de la mayoría de tus compañeros sobre tu desempeño, pidiendo a un compañero o compañera que valore tu desempeño o la misma coevaluación para toda la sección	10
6 Teniendo en cuenta la opinión de los líderes de la sección o algunos estudiantes en particular o pidiendo a un compañero o compañera que valore tu desempeño	15
7 Asignando la misma calificación de la autoevaluación y pidiendo a un compañero que valore tu desempeño	5
8 Teniendo en cuenta la opinión de la mayoría de tus compañeros sobre tu desempeño y pidiendo a un compañero o compañera que valore tu desempeño	5
9 Asignando la misma calificación de la autoevaluación, teniendo en cuenta la opinión de los líderes de la sección o algunos estudiantes en particular, teniendo en cuenta la opinión de la mayoría de tus compañeros sobre tu desempeño y pidiendo a un compañero o compañera que valore tu desempeño	5
10 Asignando la misma calificación de la Heteroevaluación	0
11 Otro	0

Fuente: Elaboración propia



Los aspectos más sobresalientes en la subcategoría procesos de coevaluación son que el 100% de los estudiantes manifiesta haber realizado la coevaluación a través de diversas

prácticas; el 75% menciona que se asigna el mismo valor de la heteroevaluación o de la autoevaluación.

Dentro del proceso de elaboración de la rúbrica para valorar el desempeño de los estudiantes en la clase de inglés, los estudiantes manifiestan la necesidad de hacer la descripción tan precisa como sea posible, ya que ésta orienta el proceso de coevaluación en cada corte, y la intención de que sea utilizada para coevaluarse en las demás asignaturas y por otros cursos, especialmente de ciclo 5

Durante el desarrollo periódico de la coevaluación del desempeño de los estudiantes en la clase de inglés es evidente la interiorización de los parámetros para valorar objetivamente el trabajo de sus pares y el desarrollo procesos metacognitivos que benefician el aprendizaje a largo plazo tal como lo plantean Dorado (1996) y Hall (1998). Los estudiantes están más conscientes del valor de la coevaluación en su proceso de formación y cómo provee información importante para elaborar los planes de mejoramiento individuales

Es evidente que la institución no cuenta con criterios ni instrumentos que permitan realizar la coevaluación de manera unificada. Posiblemente porque no hay claridad en los alcances y objetivos de la misma entre los docentes. Sin embargo se evidencia el interés de los estudiantes por desarrollar la coevaluación y contar con un instrumento que oriente este proceso de evaluación en las diferentes asignaturas. (Ver anexo 4)

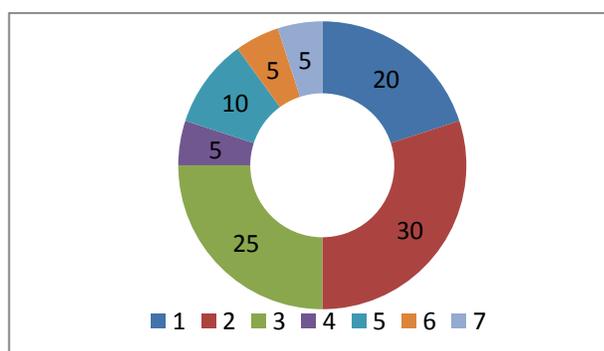
Así mismo la encuesta muestra que solo el 20% de los estudiantes concibe la evaluación en el colegio como un proceso integral dialógico y formativo a pesar de que así esta

descrita dentro del SIE y es de acceso público a través del manual de convivencia. El 85% reconoce en la coevaluación una oportunidad importante para reflexionar y participar objetivamente en la valoración del desempeño de sus compañeros;

Gráfica 3

XVII El proceso de coevaluación en el Colegio Inem Santiago Pérez se realiza	
1 Porque la evaluación en el colegio es integral, dialógica y formativa	20
2 Para dar participación a los participantes del proceso	30
3 Para fomentar el diálogo entre maestros y estudiantes	25
4 Para fomentar el diálogo entre estudiantes	5
5 Para dar participación a los participantes del proceso y para fomentar el diálogo entre maestros y estudiantes	10
6 Para dar participación a los participantes del proceso y para fomentar el diálogo entre estudiantes	5
7 Porque la evaluación en el colegio es integral, dialógica y formativa, para dar participación a los participantes del proceso y para fomentar el diálogo entre estudiantes y maestros	5
8 Otro:	0

Fuente: Elaboración propia



Apartado Anexo 5

		SUBCATEGORÍA	CONOCIMIENTOS
		SUBCATEGORÍA	PROCESOS DE COEVALUACIÓN
DIAGNÓSTICO		ENCUESTA	<p>El 90% de los estudiantes encuestados manifiesta que el proceso de coevaluación se hace una vez en cada corte, otro 5% que se hace cada semestre y el 5% restante que se hace para cada actividad de las clases. <u>Los estudiantes reportan una amplia gama de prácticas para realizar la coevaluación en las diferentes asignaturas:</u> el 25% dice que se hace teniendo en cuenta la opinión de la mayoría de los compañeros de la sección y el <u>75% reporta prácticas diversas como asignar la misma valoración de la autoevaluación,</u> teniendo en cuenta la opinión de los líderes de sección, pidiendo a un compañero que valore su desempeño o dando la misma valoración para todos los estudiantes del curso. El 30% de los estudiantes percibe que la coevaluación se realiza para dar participación a los estudiantes en el proceso, 25% dice que se hace para fomentar el dialogo entre estudiantes y maestro, el 20% expresa que se hace porque la evaluación en el colegio es integral dialógica y formativa, y solo el 5% cree que se hace para propiciar el dialogo entre compañeros. El 85% reconoce en la coevaluación una oportunidad importante para reflexionar y participar objetivamente en la valoración del desempeño de sus compañeros. El 55% de los estudiantes expresa con facilidad sus opiniones acerca del desempeño de sus compañeros porque se conocen bien, tiene esa habilidad o no les importa el efecto que esto tenga sobre los demás o en la relación. El 45% manifiesta no expresar sus opiniones porque no se sienten con la capacidad de expresarse clara y asertivamente o porque temen que sus ideas no sean bien recibidas.</p>
	COEVALUACIÓN	1. Listening	<p>El 100% de los estudiante co evalúa y es co-evaluado por sus compañeros en diferentes sesiones de la clase de inglés, no solamente al final de cada corte evaluativo a manera de retroalimentación de sus procesos. <u>En la primera sesión se trabaja con un par de su elección. Al final de la actividad cada uno consignó en el portafolio los aspectos positivos y los aspectos a mejorar de su desempeño en la actividad. Seis de los 11 equipos se mostraron entusiasmados al realizar el ejercicio, manifestaron interés por escuchar las apreciaciones de sus compañeros. Un alumno manifestó desagrado ya que las apreciaciones de su compañero no reconocían su esfuerzo</u></p>

ELABORACIÓN DE RÚBRICAS	<p>1</p> <p>Se escribieron en el tablero las descripciones de cada aspecto en cada nivel, se tomaron un tiempo para leerlos e identificar qué aspectos de sus propuestas no estaban contemplados y se construyó de manera colectiva la matriz general completando cada nivel. <u>Los estudiantes se manifestaron diciendo que era necesario hacer la descripción tan precisa como fuera posible, ya que esta orientaría el proceso de coevaluación de cada corte</u>, por lo tanto el periodo de tiempo daba la posibilidad de que se presentaran las situaciones descritas varias veces. Así que incluyeron en la descripción elementos cuantitativos Surgieron preguntas acerca de quienes utilizarían la rúbrica que ellos construyeron; contesté que inicialmente las otras secciones a mi cargo, pero que presentaría la propuesta al área de humanidades y al ciclo cinco, esperando que fuera acogida y que lo ideal sería que esta fuera la base para la construcción de otras rúbricas en las diferentes asignaturas y los demás ciclos. Preguntaron sí la usaríamos en la coevaluación de éste corte y añadieron que era un esfuerzo importante y que valdría la pena empezar a usarla. La respuesta fue que sí. La sistematizaríamos y usaríamos tan pronto como fuera posible. Se veían contentos y emocionados por saber que otros cursos verían su trabajo y pidieron que les diera crédito, ante lo cual les aseguré que así sería</p>
--------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Categoría Competencias cognitivas

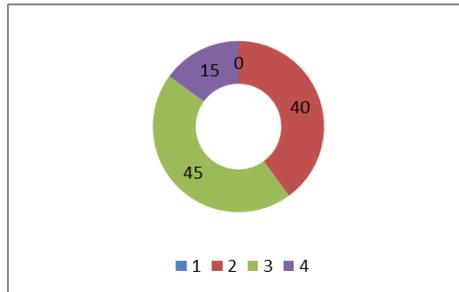
La información recolectada en la encuesta y las notas de campo sobre las actividades de intervención (discusión sobre los dilemas morales, la elaboración de un eslogan para el curso y la elaboración de la rúbrica de desempeños) y el proceso de coevaluación proveen información para analizar las subcategorías, toma de perspectiva y generación de opciones (competencias cognitivas),

Respecto a la Toma de perspectiva el 60% de los estudiantes reconoce a través de la encuesta que pocas veces o nunca se pone en el lugar del otro al momento de emitir un juicio u opinión, y el 85% de los estudiantes encuestados percibe que nunca o casi nunca sus compañeros se ponen en el lugar de otro para emitir estos juicios u opiniones.

Gráfica 4

V. En general cuando hay un conflicto entre tus compañeros (as), tú:	
1 Siempre te pones en los zapatos de los demás para emitir un juicio u opinión	0
2 Con frecuencia puedes ponerte en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión	40
3 Pocas veces te pones en el lugar de otros para emitir un juicio u opinión	45
4 Nunca te pones en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión	15

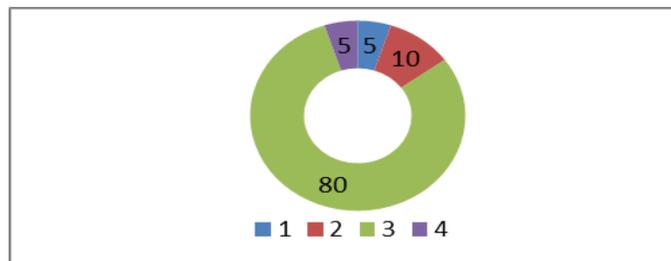
Fuente: Elaboración propia



Gráfica 5

VI. En esa misma situación tus compañeros	
1 Siempre se ponen en los zapatos de los demás para emitir un juicio u opinión	5
2 Con frecuencia pueden ponerse en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión	10
3 Pocas veces se ponen en el lugar de otros para emitir un juicio u opinión	80
4 Nunca se ponen en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión	5

Fuente: Elaboración propia



Ponerse en el lugar del otro es una habilidad que los estudiantes desarrollan a través del proceso de intervención. Durante la primera sesión de reflexión sobre los dilemas morales es difícil para los estudiantes aceptar que su compañero tome una decisión contraria a la suya y dar validez a los argumentos que la soportan. Sin embargo en la segunda sesión, los estudiantes reconocen como válidos más del 80% de los argumentos presentados para apoyar la decisión contraria a la suya.

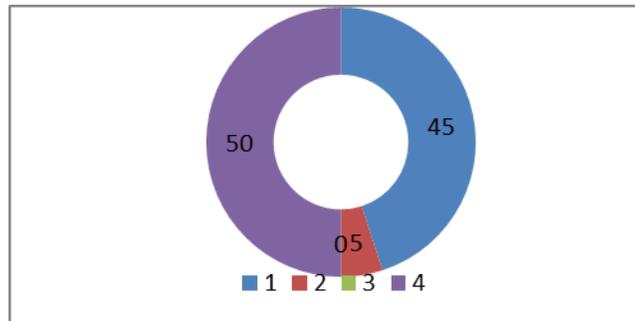
Al analizar el desarrollo del proceso de coevaluación después de la intervención tendiente a fortalecer las competencias ciudadanas, es claro que los estudiantes del curso 1102 se ponen en el lugar del otro al momento de expresar sus opiniones, ya que buscan la manera de comunicar sus ideas con respeto y solidaridad, pensando en el mejoramiento académico y convivencial de sus compañeros sin ofenderlos o herirlos, características que no se evidencian en la coevaluación inicial. (Anexo 5)

La subcategoría generación de opciones fue observada y analizada a través de la encuesta de diagnóstico y mediante la observación en las actividades sobre los dilemas morales, la elaboración de la rúbrica y la coevaluación de las actividades.(Anexo 4)

Gráfica 6

VII. Cuando se presentan conflictos o problemas con tus compañeros (as) tú:		
1	encuentras fácilmente muchas maneras de resolver un conflicto	45
2	acudes a un docente o coordinador para que resuelva la situación	5
3	recurre a las agresiones físicas o verbales	0
4	no haces nada para evitar más problemas	50

Fuente: Elaboración propia

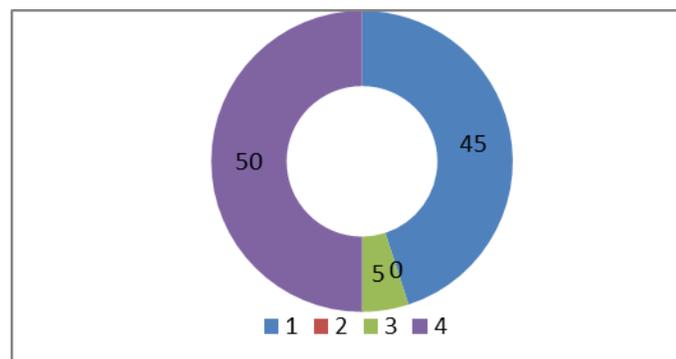


Los resultados de la encuesta muestran que el 5% acude a un docente o coordinador como mediador en la situación, pero no manifiestan las agresiones físicas o verbales como una alternativa generalizada en la resolución de los conflictos.

Gráfica 7

VIII. en esa misma situación tus compañeros:		
1	encuentran fácilmente muchas maneras de resolver un conflicto	45
2	acuden a un docente o coordinador para que resuelva la situación	5
3	recurren a las agresiones físicas o verbales	5
4	no hacen nada para evitar más problemas	45

Fuente: Elaboración propia



La alternativa para resolver un conflicto según el 50% de los estudiantes encuestados es no hacer nada para evitar más problemas. Lo anterior es evidente durante la realización del primer debate sobre dilemas morales, en donde los argumentos para tomar alguna decisión se dan “para evitar más problemas con la justicia”. (Anexo 4). Es indudable que dentro de

la población objeto de esta investigación hay una marcada tendencia a guardar silencio y evitar resolver una dificultad para evitarse más problemas con sus compañeros. Se percibe la idea de que resolver un conflicto de manera pacífica es no enfrentarlo y las opciones para abordar esta clase de situaciones parecen limitadas. Sin embargo, en la medida en que se realizaba la intervención, los jóvenes estaban más confiados para expresarse con libertad y proponer alternativas de solución ante situaciones hipotéticas tal como se observa en la realización del segundo debate, en donde los argumentos planteaban diversas posibilidades para resolver la situación y cómo evitarlas

En la coevaluación de las actividades y durante los diferentes momentos de clase los estudiantes proponen diversas alternativas para realizar la actividad, superar obstáculos de espacios, tiempos o participantes. Así mismo durante la elaboración de la rúbrica de coevaluación de desempeños se da un amplio debate sobre los aspectos a tener en cuenta y, a través de la escucha activa y la asertividad para comunicarse, se logra llegar a acuerdos al respecto. (Anexo 4)

Dentro del proceso final de coevaluación se aprecia con claridad que los estudiantes proponen múltiples opciones para superar las dificultades en el desarrollo del proceso de aprendizaje, compartidas previamente con sus compañeros.

Apartado Anexo 5

		CATEGORIA	COMPETENCIAS COGNITIVAS
--	--	-----------	-------------------------

		SUBCATEGORÍA	TOMA DE PERSPECTIVA	GENERACIÓN DE OPCIONES
DIAGNÓSTICO		ENCUESTA	<p><i>El 60% de los estudiantes reconoció que pocas veces o nunca se pone en el lugar del otro al momento de emitir un juicio u opinión;</i> mientras que el 40% manifiesta que lo hace con frecuencia. Sin embargo el <i>85% de los estudiantes encuestados percibe que nunca o casi nunca sus compañeros se ponen en el lugar de otro para emitir estos juicios u opiniones</i> y solo el 15% ve que sus compañeros lo hacen siempre o con frecuencia.</p>	<p><i>El 50% de los estudiantes no hace nada en los momentos de conflictos, para evitarse más problemas,</i> el 45% encuentra rápidamente muchas formas alternativas de resolver los conflictos con sus compañeros y un 5% acude a un docente. Al preguntarles por el proceder de sus compañeros las respuestas son similares, excepto que <i>5% de los estudiantes reportan que sus compañeros acuden a agresiones físicas y verbales para zanjar sus diferencias</i> y ninguno cree que sus compañeros acudan a un docente para mediar en el conflicto.</p>
		coevaluación inicial	<p>Los grupos que pudieron terminarla y uno de los que no manifestaron que <i>la actividad estaba fácil y que si no la habían terminado era por "vagancia"</i>. <i>Iniciaron diciendo que la actividad era fácil para unos pero para otros no;</i> que los compañeros no habían puesto mucho esfuerzo al inicio de la actividad y <i>que solo intentaron terminarla cuando ya se agotaba el tiempo, que habían dedicado tiempo a charlar o que simplemente dejaron que uno o dos de ellos hiciera todo el trabajo.</i></p>	

INTERVENCIÓN		2. Abanicos	los estudiantes que no querían participar inicialmente, se decidieron a hacerlo después de motivarlos pidiéndoles que pensarán como se sentirían si sus compañeros no tuvieran nada que decir sobre ellos, y que podrían escribir lo que conocieran de sus compañeros por mínimo que pareciera	Los estudiantes que no querían participar en la actividad se enfocaron en el desempeño de sus compañeros en el aula	
		4. Metas en común		Ante la dificultad para establecer metas en común los estudiantes se agruparon, pero solicitaron hacerlo con sus compañeros más cercanos	
	DILEMAS MORALES	1		<u>Fue difícil para los estudiantes ponerse en el lugar de otros para tomar la decisión que planteaba el dilema</u> ; tres de ellos se adhirieron al grupo del sí, aunque era evidente que no estaban seguros. Una estudiante requirió más tiempo para tomar la decisión, se unió al grupo del no, pero no se sentía completamente cómoda, expreso abiertamente no estar del todo segura. Al final la actividad propone <u>escojer argumentos valiosos que haya presentado el otro grupo, fue más fácil para quienes escojieron no denunciar, encontraron que todos los argumentos tenían algo de razón; no así para el grupo que escojó si denunciar</u> , solo encontraron dos argumentos válidos en las razones presentadas por el otro grupo	<u>Los argumentos que presentó el grupo a favor del sí denunciar giraron en torno a evitarse más problemas con la justicia si eran descubiertos</u> . Los argumentos a favor del no giraron en torno a no dañar más a los familiares del joven y a el mismo, y <u>como no se obtendría ningún beneficio individual o colectivo al denunciar</u>

		2	Los estudiantes rápidamente se dividieron en dos grupos. A diferencia del dilema anterior <u>no hubo estudiantes que dudaran o se mostraran incómodos</u> , aunque los grupos eran muy desiguales; a favor del no 17 estudiantes y tan solo 4 a favor del sí. De los 12 argumentos a favor de robar y los 8 argumentos en contra, 10 y 5, respectivamente, fueron aceptados como válidos por el equipo contrario al continuar con la actividad	<u>Los argumentos en contra de la decisión de Agamenón ofrecieron múltiples posibilidades para solucionar el dilema</u> ; posponer la guerra, pedir el favor de otros dioses, encontrar una ruta terrestre y desafiar a los dioses
	COEVALUACIÓN	1. Listening	En general fueron muy exigentes con sus compañeros de trabajo. Solo una pareja tuvo en cuenta que su compañero estaba enfermo de gripa y que esto afectó su desempeño.	El estudiante que no sintió reconocido su esfuerzo <u>sugirió trabajar en grupos más grandes para poder tener la visión de dos o más compañeros</u>
		2. Posters	Al valorar los posters se tuvo en cuenta que para las niñas era más fácil elaborar un poster estéticamente agradable, ya que los niños no tienen muchas habilidades en este sentido y por ello se <u>valoró mucho el esfuerzo de los niños por presentar un poster para el curso</u>	
	ELABORACIÓN DE RÚBRICAS	1	Una estudiante contradujo afirmando que <u>"ningún estudiante hace nada, todos hacen algo ¿y cómo se va a sentir alguien a quien evaluemos así? Una de sus compañeras de grupo añadió que más que buscar "rajar" a los compañeros era construir una "plantilla" para poder evaluarlos justamente</u>	<u>Uno de los grupos sugirió revisar la valoración de cada nivel (1, 3,5 y 5). Propusieron cuantificar los desempeños con 3, 4 y 5, para que la brecha entre inferior al promedio y aceptable no fuera tan grande y permitiera valorar lo bueno; uno de los estudiantes argumentó que "debería ser cero, porque la nada se puede medir y se mide con cero"</u>

		<p>Fue evidente como los estudiantes del curso 1102 se ponían en el lugar del otra al momento de realizar la coevaluación, ya que buscaban la manera de expresar sus ideas con respeto y solidaridad, pensando en el mejoramiento académico y convivencial de sus compañeros sin ofenderlos o herirlos</p>	<p><u>Ocasionalmente recordaban las recomendaciones que dieron a sus compañeros previamente para superar sus dificultades, y recalcaron el hecho de que haberlas tenido en cuenta les ayudo a mejorar sus desempeños, se escucharon múltiples sugerencias como sentarse en lugares diferentes del aula, compartir con otros compañeros, pedir ayuda al docente o compañeros más avanzados en el proceso, entregar el celular a uno de sus compañeros al iniciar las actividades, conseguir el uniforme con el área de orientación del colegio, pedir apoyo para conseguir los recursos necesarios para la clase y hasta llevar el registro de trabajos y tareas signados en su grupo de whats app.</u></p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

.Categoría Competencias emocionales

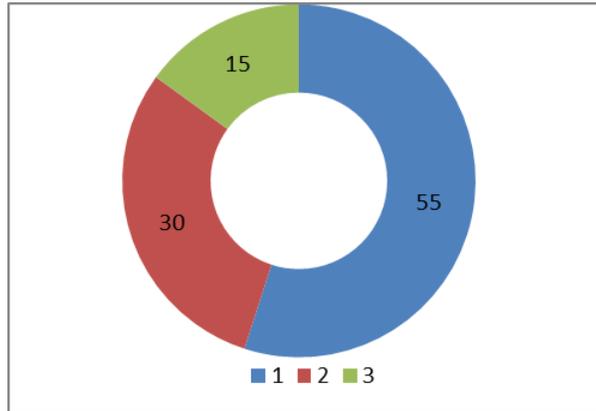
El manejo de las propias emociones y la empatía, enmarcadas en las competencias emocionales, se analizan mediante los resultados de la encuesta y la observación de las actividades de reflexión sobre dilemas morales, coevaluación de las actividades y elaboración de la rúbrica de evaluación de desempeño.

El 45% de los estudiantes encuestados admite caer fácilmente en provocaciones o insultos o recurrir a gritos y golpes para resolver alguna situación, demostrando poco control de las emociones propias.

Gráfica 8

IX. Cuando tienes un altercado fuerte con un compañero(a), un profesor (a) o alguien de tu familia, tú:	
1 Sin importar lo molesto que estés mantienes la calma y lo resuelves hablando	55
2 Respondes fácilmente a las provocaciones o insultos del mismo modo	30
3 Muchas veces utilizas los gritos y/o golpes son el camino para resolver la situación	15
4 Generalmente reaccionas con agresiones ante cualquier conflicto	0

Fuente: Elaboración propia



En los dos debates sobre dilemas morales los estudiantes pueden identificar sus emociones, y a pesar del deseo de exponer sus puntos de vista y controvertir los argumentos de sus compañeros, no se presentaron agresiones físicas o verbales.

Durante los primeros momentos de coevaluación del desempeño se presentan situaciones de agresividad ante los comentarios de los compañeros, limitando la retroalimentación entre pares. Sin embargo, durante el transcurso del semestre, los estudiantes tienen más control de sí mismos y las manifestaciones violentas se reducen. La

retroalimentación se vuelve más específica y objetiva, enfocada a las causas de no logro de los objetivos propuestos.

Al término del semestre se realiza la coevaluación general de los desempeños de los estudiantes del curso 1102 y dentro del proceso se aprecia cómo el control de las propias emociones permite a los estudiantes expresar sus opiniones claramente y participar de un diálogo entre pares para dar y recibir retroalimentación de su desempeño, en contraste con lo observado en la primera sesión de coevaluación, en la que se presentaron agresiones verbales que afectaron el clima del aula y las relaciones interpersonales.

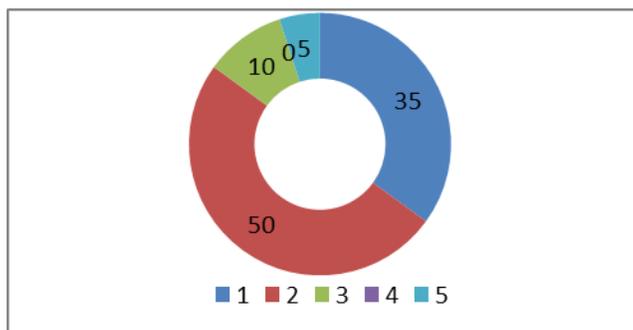
La subcategoría Empatía se analiza a través de la información recopilada en la encuesta y la observación de las actividades 4 y 5 para la construcción de ambientes de confianza y la reflexión sobre dilemas morales.

En la encuesta el 85% de los estudiantes manifiesta poder sentir lo mismo, o algo compatible con lo que sus compañeros sienten al pasar por un momento difícil.

Gráfica 9

X. Cuando sabes que un compañero (a) pasa por momentos difíciles o ha tenido una calamidad, tú tienes la capacidad para sentir lo que él o ella siente o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo	
1 Siempre	35
2 Frecuentemente	50
3 A veces	10
4 Casi nunca	0
5 Nunca	5

Fuente: Elaboración propia



El 100% de los estudiantes propone una meta para el curso en donde se refleja el propósito de contribuir al bienestar común y la construcción de un clima armonioso dentro y fuera del aula de clase.

El análisis de los dilemas morales genera en los estudiantes emociones que son expresadas abiertamente al final de la actividad u observadas a través del lenguaje no verbal de los participantes.

En contraste con el desarrollo de la coevaluación inicial, la coevaluación de desempeños al final del semestre muestra actitudes empáticas frente a las circunstancias difíciles que viven sus compañeros. Poder aproximarse al sentimiento de sus pares reviste el proceso de coevaluación con un matiz de solidaridad y permite retroalimentar el proceso objetivamente y con justicia, sopesando los diferentes aspectos que enmarcan al ser humano.

Apartado Anexo 5

		CATEGORÍA	COMPETENCIAS EMOCIONALES	
		CATEGORÍA	MANEJO DE LAS PROPIAS EMOCIONES	EMPATÍA
DIAGNÓSTICO		ENCUESTA	<p>El 50% de los estudiantes manifestaron que durante las clases no se burlan de manera grave o repetida y un 45% manifestó que en clase no se bromea. Tan solo el 5% de los estudiantes reconoce que hay burlas y que los ofendidos tienen que aguantarse. Cuando en las clases lo profesores preguntan o les piden pasar al tablero el 75% manifestó que los estudiantes se asustan, pero que esto es normal; el 15% dice sentirse cómoda para intervenir y el 10% percibe que los estudiantes se asustan más de la cuenta por temor a las burlas y comentarios de sus compañeros o de los profesores en un 5%. El 55% de los estudiantes manifiesta que sin importa lo molesto que este siempre mantiene la calma y resuelve las dificultades hablando y <u>el 45% admite caer fácilmente en provocaciones o insultos o recurrir a gritos y golpes para resolver la situación</u></p>	<p><u>El 85% de los estudiantes manifiesta sentir lo mismo, o algo compatible, que sus compañeros sienten al pasar por un momento difícil. Solo el 5% reconoce nunca sentir algo cercano o similar</u></p>

INTERVENCIÓN	CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES DE CONFIANZA	coevaluación inicial	<p>Uno de ellos manifestó su inconformidad sobre el trabajo de sus compañeros, ya que ellos dedicaron gran parte del tiempo a comentar cosas personales y hacer bromas, mientras su compañero realizaba la actividad y que incluso él tomó las estrofas de sus compañeros para completar el trabajo. Ante esto uno de los compañeros no había participado intervino diciendo que no fuera “sapo” que para que había hecho todo si lo iba a sacar en cara. Posteriormente tuve que recordar las reglas de la intervención, ya que no se escuchaban, se interrumpían de manera grosera y hasta con palabras soeces, se levantaban de la silla y gesticulaban airadamente. Algunos mencionaron que sus compañeros tenían más capacidades y que por eso eran los llamados a resolver la tarea , ante lo que un estudiante comento que él no tenía por qué cargar con los burros, que cada cual hiciera su trabajo y que la valoración debería ser individual</p>	<p>El estudiante representante pidió la palabra y les pidió que trataran de ser un grupo unido, ya que académicamente están teniendo dificultades y no puede sumarse ahora lo convivencial, dado que afectaría al curso en general</p>
		1. Identificar compañeros en fotografías de	<p>Los estudiantes realizaron la actividad con buena actitud, pero cuatro de ellos se molestaron diciendo que su compañera (quien estaba disfrazada en la fotografía) había hecho trampa y no merecía ganar</p>	
		2. Abanicos	<p>Manifestaron que algunos no sabían cómo los veían los demás, dos de ellos expresaron que sus compañeros tenían una imagen muy alta de ellos, que ellos mismos no se sentían con tantas cualidades</p>	<p>Los estudiantes que no querían participar en la actividad se enfocaron en el desempeño de sus compañeros en el aula</p>
		4. Metas en común		<p><u>La meta del curso expresa el deseo del bienestar común:</u> • El 100% de los estudiantes de la sección consiguiera graduarse, • <u>Conseguir que el curso fuera más unido y solidario. Que tuvieran menos roces y discusiones y se sintieran confiados para hablar con todos sus compañeros</u></p>

		5. Metas en común y eslogan		Al realizar la traducción de las frases propuestas por los estudiantes se sintieron identificados con las razones de sus compañeros, manifestaron que todas las frases eran "bonitas" y que servirían como eslogan del curso. Una estudiante propuso que fueran todas, ya que era <u>la oportunidad de valorar el trabajo de todos y que todos se habían esforzado</u>
DILEMAS MORALES	1		<u>La discusión se tornó muy apasionada. Muchos manifestaron que sintieron rabia, confusión, desaprobación frente a la posición de sus compañeros</u> en ambos grupos, algunos por querer denunciar a su amigo y "dañar" más su vida y la de su familia, los otros por no querer hacer justicia a la víctima. Hubo <u>un momento en que levantaron la voz y empezaron a atacar a sus compañeros apasionada</u> y tuve que intervenir recordando las reglas de lo juzgar personas, sino controvertir posiciones, ante lo cual respondieron positivamente.	<u>Fue evidente que pudieron sentir los que sentirían los personajes del dilema, rabia, miedo, angustia, indecisión, frustración. Podía notarse en sus gestos de desaprobación, o aprobación, en el tono de sus voces, en la vehemencia con que defendían sus puntos de vista, lo expresaron abiertamente al final de la actividad</u>
	2		No hubo una discusión apasionada sobre los argumentos contrarios, posiblemente porque el contexto de la situación les era lejano y cotidianamente no se enfrentan a dilemas como estos. Al proponer el dilema de <u>Heinz la discusión se tornó más dinámica y hasta acalorada y hubo que recordar las reglas del ejercicio, de contradecir razones sin atacar a las personas</u> , ante lo cual se mostraron dispuestos y no se repitió esta situación	El grupo en general logro conectarse con la situación, <u>manifestaron emociones de tristeza, rabia, impotencia y frustración ante la situación de Heinz y ante la indolencia de algunos compañeros</u> que decidieron defender que no robarían para conseguir la medicina a pesar del sufrimiento de la esposa. Al final los dos equipo lograron encontrar argumentos valiosos en las ideas del otro equipo; de los 12 argumentos a favor de robar, todos fueron escogidos por al menos un estudiantes. De los 9 argumentos en contra de robar, 6 fueron escogidos como razones válidas por parte del otro grupo

	ELABORACIÓN DE RÚBRICAS	1. Listening	No se exteriorizaron emociones negativas, salvo por el estudiante que no sintió suficientemente valorado su esfuerzo y <u>manifestó rabia, aunque no se presentó ningún conflicto con su compañero</u>	
		2. Posters	Fue evidente que todos querían que su frase fuera escogida, ya que pusieron mucho empeño en la cartelera y la participación fue alta, 18 de 21 estudiantes se postularon, pero <u>no se sintieron frustrados ni molestos cuando se escogió la frase de uno de ellos. Se mostraron de acuerdo y a gusto con la decisión</u>	
	1	Durante la elaboración de la rúbrica y la concertación de los aspectos y la descripción de estos los estudiantes escucharon a sus compañeros y <u>aunque no estuvieran de acuerdo no hubo expresiones de rabia o malestar, buscaban intervenir para exponer sus argumentos</u> y mostraban aprobación cuando sus compañeros les explicaban sus opiniones.		
	COEVALUACIÓN FINAL		19 de los 20 estudiantes se mostraron conformes con las apreciaciones de sus compañeros y con la forma de expresarse, solo una estudiante manifestó que no se sintió a gusto con la forma como se expresó uno de sus compañeros, ya que ella sintió que no tuvo en cuenta las circunstancias que rodearon un evento específico en el que no pudo participar su estado anímico por problemas familiares. Pero lo anterior no desembocó en agresiones físicas o verbales y el estudiante evaluador se disculpó por no haberse expresado correctamente.	durante el semestre se presentaron algunas dificultades de salud por parte de una compañera y situaciones familiares difíciles a más de cuatro estudiantes que repercutieron en el desarrollo de las actividades, pero según se manifestó por parte de ellos en el momento de coevaluar a sus pares, siempre contaron con el apoyo de uno o más compañeros; es de resaltar el caso de un estudiante que visitó a una compañera para llevarle información de las tareas asignadas, a pesar de no vivir cerca ni ser amigos cercanos

Fuente: Elaboración propia

Categoría Competencias comunicativas

La categoría competencias comunicativas comprende tres subcategorías Escucha activa, asertividad y argumentación.

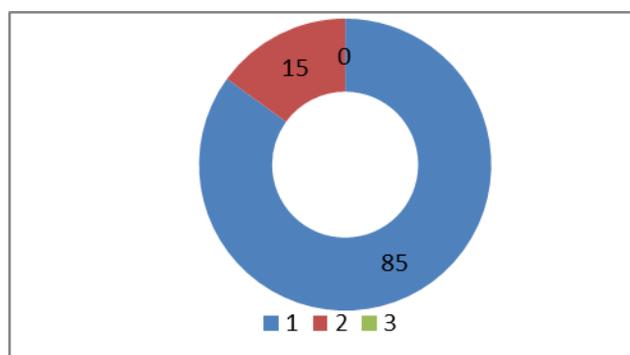
La primera subcategoría es analizada desde los resultados obtenidos en la encuesta y a lo largo de la observación de las actividades planeadas en la intervención.

En este aspecto se observa el 85% de los estudiantes encuestados manifiesta estar atento a comprender lo que su interlocutor comunica y le demuestra que está siendo escuchado, pero el 45% manifiesta no sentirse suficientemente escuchado.

Gráfica 10

1 Generalmente estas atento a comprender lo que está tratando de decir y le demuestras que está siendo escuchado.	85
2 Estas atento a comprender lo que está tratando de decir pero frecuentemente tu compañero siente que no le prestas atención porque te cuesta demostrarle que le estas escuchando atentamente	15
3 Fácilmente te pierdes el hilo de la conversación y te cuesta estar atento	0

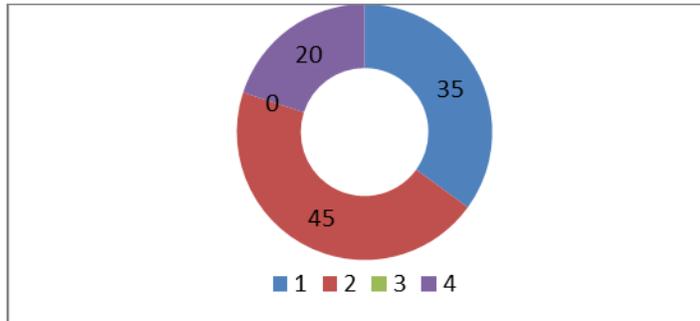
Fuente: Elaboración propia



Gráfica 11

XII. Cuando eres tú quien quiere conversar con algunos de tus compañeros (as), ellos (as):	
1 Generalmente están atentos a comprender lo que estas tratando de decir y te demuestran que estas siendo escuchado.	35
2 Están atentos a comprender lo que estas tratando de decir pero frecuentemente sientes que no te prestan atención.	45
3 Fácilmente pierden el hilo de la conversación y les cuesta estar atentos	0
4 No dialogas con nadie	20

Fuente: Elaboración propia



En las cinco actividades de construcción de ambientes seguros la capacidad de escucha activa se fortalece. Inicialmente hay ruido constante durante la participación de los estudiantes pero a medida que avanza la intervención, el curso se muestra atento e interesado en lo que comunican sus interlocutores.

En los debates sobre dilemas morales y en la realización de la coevaluación de las diferentes actividades se observa que los estudiantes están atentos a la participación de sus compañeros y esperan su turno para intervenir y controvertir. El lenguaje no verbal evidencia que escuchan y comprenden lo que dicen los demás.

En la realización de la coevaluación final se aprecia el fortalecimiento de la escucha activa en los estudiantes del curso 1102, quienes logran participar del diálogo propuesto para retroalimentar a sus compañeros, alternándose el uso de la palabra, respetando los

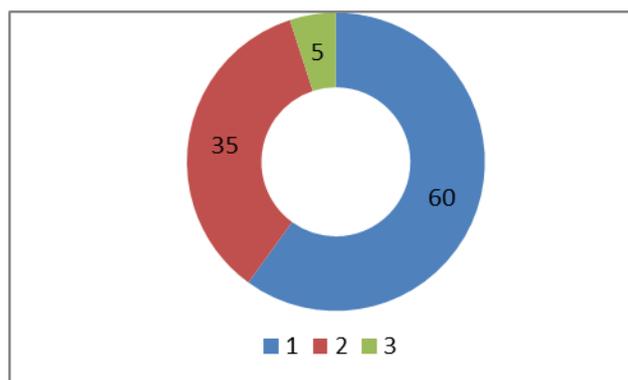
comentarios de los demás estudiantes y buscando comprender lo que su interlocutor quiere comunicar.

En la encuesta de diagnóstico, las preguntas que indagan sobre la asertividad (segunda subcategoría) muestran que el 35% de los estudiantes reconoce que expresa lo que piensa sin reflexionar cómo impactan sus palabras y actitudes en la relaciones, aunque esperan que no influya negativamente y el 50% percibe que sus compañeros actúan de la misma manera. El 10% manifiesta que sus pares se expresan sin importar cómo afectan a los demás.

Gráfica 12

XIII. Cuando quieres expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias, tú:	
1 Manifiestas tus ideas de maneras claras y enfáticas pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones	60
2 Expresas lo que piensas sin reflexionar sobre como impactan tus palabras o actitudes la relación con tus compañeros, aunque esperas que esto no influya negativamente en la convivencia	35
3 Dices lo que piensas sin importar lo que otros opinen	5

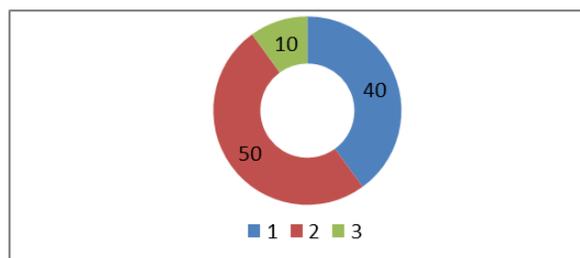
Fuente: Elaboración propia



Gráfica 13

XIV. En la misma situación, tus compañeros:	
1 Manifiestan sus ideas de maneras claras y enfáticas pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones	40
2 Expresan lo que piensan sin reflexionar sobre como impactan sus palabras o actitudes la relación con sus compañeros, aunque esperan que esto no influya negativamente en la convivencia	50
3 Dicen lo que piensan sin importar lo que otros opinen	10

Fuente: Elaboración propia



En las actividades de intervención y el proceso de coevaluación los estudiantes están inicialmente temerosos de expresar a sus compañeros sus ideas y que esto altere el clima de aula, pero poco a poco se muestran más confiados para comunicar sus opiniones y escuchar la retroalimentación que brindan sus pares. Se percibe una tendencia a expresarse de manera cordial, aunque objetiva, valorando el esfuerzo de sus compañeros para completar las actividades.

Los estudiantes manifiestan que se sienten más a gusto dando una retroalimentación global con la mirada de varios pares evaluadores.

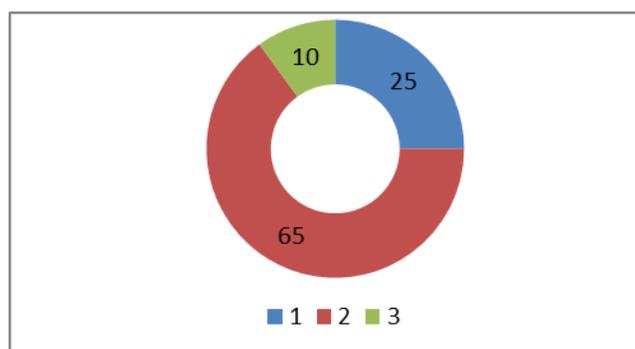
En la coevaluación final de los desempeños académicos y convivenciales de los estudiantes de grado 1102 en la asignatura de inglés, se enfatizan los aspectos positivos del proceso y los avances conseguidos, en contraste con la coevaluación inicial, en donde los juicios, reclamos y agresiones verbales son los aspectos más sobresalientes.

La subcategoría de Argumentación muestra en la encuesta que el 90% de los estudiantes manifiesta tener la habilidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente.

Gráfica 14

XV. Tienes la habilidad para expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente		
1	Siempre	25
2	Algunas veces	65
3	Pocas veces	10
4	Nunca	0

Fuente: Elaboración propia



Durante las actividades de intervención algunos estudiantes exponen sus puntos de vista y los apoyan con argumentos sólidos. Sin embargo, esta investigación no alcanza a intervenir esta competencia, y se requeriría de una intervención con este objetivo exclusivo. A pesar de esto la intervención propuesta provee a los estudiantes escenarios importantes para el fortalecimiento de esta competencia soportando sus ideas y opiniones en situaciones anecdóticas principalmente.

Apartado Anexo 5

		AT EG	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS		
		EG ORÍ	ESCUCHA ACTIVA	ASERTIVIDAD	ARGUMENTACIÓN
DIAGNÓSTICO	ENCUESTA		<p>El 40% de los estudiantes manifestó que solo a veces se dialoga en el salón sobre situaciones que ocurren en el colegio o al interior del grupo. Mientras que el 60% reporta que se hace muy pocas veces o nunca. <u>Al indagar sobre su comportamiento cuando alguien les cuenta algo el 85% manifiesta que está atento a comprender lo que está tratando de decir su compañero y le demuestra que está siendo escuchado, pero el 45% manifiesta que cuando dialoga con algún compañero no se siente suficientemente escuchado</u></p>	<p>El 5% de los estudiantes manifestó que expresa sus opiniones sin importarle lo que otros piense; el <u>35% reconoce que expresa lo que piensa sin reflexionar como impactan sus palabras y actitudes en la relación con sus compañeros, aunque esperan que no influya negativamente: y el 50% expresan que sus compañeros dicen lo que piensan sin reflexionar sobre como impactan sus palabras o actitudes la relación con sus compañeros, aunque esperan que esto no influya negativamente en la convivencia y el 10% manifiesta que sus compañeros se expresan sin importar como afectan a sus compañeros</u></p>	<p>el 90% de los estudiantes siente que tiene la habilidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente</p>
		coevaluación inicial	<p>Algunos mencionaron que sus compañeros tenían más capacidades y que por eso eran los llamados a resolver la tarea, ante lo que un estudiante comento que él no tenía por qué cargar con los burros, que cada cual hiciera su trabajo y que la valoración debería ser individual. Tuve que recordar las reglas de la intervención, ya que no se escuchaban, se</p>	<p>Inicialmente no querían hacer ningún comentario y fue difícil lograr que participaran. Fue evidente la incomodidad de la mayoría de los estudiantes y la resistencia a participar, así que decidí hacerlo de manera verbal al interior de los grupos. Uno de ellos manifestó su inconformidad sobre el trabajo de sus compañeros, ya que ellos</p>	<p>El estudiante representante pidió la palabra y les pidió que trataran de ser un grupo unido, ya que académicamente están teniendo dificultades y no puede sumarse ahora lo convivencial</p>

		<p>interrumpían de manera grosera y hasta con palabras soeces, se levantaban de la silla y gesticulaban airadamente</p>	<p>dedicaron gran parte del tiempo a comentar cosas personales y hacer bromas, mientras su compañero realizaba la actividad y que incluso él tomó las estrofas de sus compañeros para completar el trabajo. Ante esto uno de los compañeros no había participado intervino diciendo que no fuera “sapo” que para que había hecho todo si lo iba a sacar en cara. Tuve que recordar las reglas de la intervención, ya que no se escuchaban, se interrumpían de manera grosera y hasta con palabras soeces, se levantaban de la silla y gesticulaban airadamente. Algunos mencionaron que sus compañeros tenían más capacidades y que por eso eran los llamados a resolver la tarea, ante lo que un estudiante comento que él no tenía por qué cargar con los burros, que cada cual hiciera su trabajo y que la valoración debería ser individual. El estudiante representante pidió la palabra y les pidió que trataran de ser un grupo unido, ya que académicamente están teniendo dificultades y no puede sumarse ahora lo convivencial</p>	
--	--	---	--	--

INTERVENCIÓN CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES DE CONFIANZA	1. Identificar compañeros en fotografías de niños	<p><u>Los estudiantes no estaban muy interesados en escuchar las razones por las que los habían identificado en las fotografías.</u> Había ruido durante el cierre de la actividad, tuve que solicitar más de dos veces que escucharan la intervención de sus compañeros</p>	<p>Otro estudiante intervino diciendo que no creía que fuera trampa, ya que las reglas no especificaban nada de eso</p>	<p>Otro estudiante intervino diciendo que no creía que fuera trampa, ya que las reglas no especificaban nada de eso. Ante lo cual sus compañeros estuvieron de acuerdo</p>
	2. Abanicos	<p>El grupo estuvo muy atento durante las INTERVENCIÓNes de sus compañeros, <u>se veían interesados en conocer lo que sus compañeros pensaban y sentían al leer lo que ellos les habían escrito</u> en los abanicos, sonreían cuando sus compañeros comentaban lo que ellos les habían escrito</p>	<p><u>. Mencionaron también que al iniciar la actividad tenían un poco de temor por expresar a sus compañeros sus ideas y que esto pudiera generar roces entre ellos, pero que luego se sintieron confiados y que leer lo que sus compañeros piensan sobre ellos los hace sentir felices. Nadie reportó una emoción negativa</u></p>	<p><u>Los estudiantes que no querían participar argumentaron no conocer bien a sus compañeros y no querían escribir cosas superficiales, irrelevantes o injustas</u></p>
	3. Carta a sus compañeros	<p>Al hacer la evaluación de la actividad manifestaron que querían leer las cartas de compañeros con los que no habían compartido mucho; de sus amigos cercanos conocían mucho más y no era muy llamativo. <u>Algunos de ellos descubrieron que hacían o les gustaban cosas parecidas o que nunca imaginaron que hicieran o les gustaran algunas cosas como cantar, o montar patineta a estudiantes calladas del salón.</u> Usaron expresiones como: ¿Quién se va a</p>	<p>Al escribir la carta todos lo hicieron con gusto y deseaban presentar un trabajo bonito, en papeles de colores y estéticamente muy agradable; los estudiantes que no habían traído papel de colores pidieron llevarlo en la siguiente sesión para que la cartelera quedara bonita. Fue evidente su preocupación por hacer bien la actividad</p>	

		imaginar a Karen cantando rap?, ni a Daniela en patineta		
	4. Metas en común	<u>El grupo en general estuvo muy atento e interesado en escuchar la meta que tenía cada grupo, se mostraron contentos al escuchar que las ideas de sus compañeros coincidía con lo que ellos pensaban y habían escrito</u>	Se solicitó de manera directa a los estudiantes que tienen dificultades se comprometan con sus deberes para beneficiar al curso y lograr la meta propuesta; también <u>una de las estudiantes pidió que ante los conflictos personales no intervengan todos los amigos, sino que permitan que cada uno lo pueda solucionar</u>	
	5. Metas en común y eslogan	El grupo <u>escuchó respetuosamente la presentación de los 18 estudiantes que elaboraron los posters con las frases. Los estudiantes que no presentaron carteleras permanecieron en silencio, pero solo uno de ellos participo en el debate para seleccionar una de ellas</u> , los otros dos no participaron	Es evidente que cada vez más los estudiantes expresan sus ideas amablemente, pero sin temor, con objetividad evaluaron las carteleras, enfocándose en los aspectos positivos de cada una, no se mencionaba lo negativo, pero al resaltar una, era evidente que los demás trabajos no tenían esa cualidad. <u>Se percibe una tendencia a decir las cosas de manera diplomática y cordial, aunque objetiva</u>	Fue muy evidente en el momento de coevaluar los trabajos, ya que se hizo en grupos de cuatro personas, con las cuales no trabajan comúnmente. <u>Los estudiantes expresaron sus opiniones sobre la estética, la letra, la frase en sí y el manejo de la segunda lengua para seleccionar el eslogan del curso. Fue tan interesante la exposición de razones que al momento de elegir fue unánime la decisión.</u>

DILEMAS MORALES	1	<p><u>Estuvieron absolutamente atentos a los comentarios de sus compañeros; al escuchar algunos argumentos levantaban la mano para intervenir en respuesta o controvertir el argumento, pero en general esperaron su turno y respetaron la dinámica de la actividad. Era evidente que estaban escuchando y comprendiendo lo que decían los demás aunque no intervinieran</u></p>	<p>Para cuatro de <u>ellos fue difícil expresar lo que pensaban, tal vez por confusión, tal vez por miedo a que pensarían sus compañeros</u>; tres de los estudiantes se unieron al grupo del sí denunciar, pero no parecían seguros y sus comentarios fueron pocos. La estudiante que se unió al final al grupo del "no" se sentía incomoda, pero ella se caracteriza por expresar sus pensamientos fácilmente.</p>	<p><u>Los estudiantes desplegaron su capacidad de argumentar durante toda la actividad, inicialmente al escoger un grupo y esgrimir argumentos para estar allí, Fue difícil manejar los turnos de participación, ya que querían participar y controvertir según iban escuchando al otro equipo.</u> Luego al expresar sus ideas y controvertir los argumentos del otro equipo. Se repiten mucho frase como "yo creo", "yo pienso" "para mí" "hablo por mí"</p>
	2	<p>Tanto en el dilema de Agamenón como en el de Heinz <u>los estudiantes estuvieron muy atentos a los aportes de sus compañeros al interior de los dos grupos y posteriormente al enunciar los argumentos de manera general, no solo estaban en silencio, sino que sus gestos de aprobación o desaprobación mostraban que estaban escuchando a sus compañeros y que entendían sus ideas. Más aún al presentar argumentos en contra o retomar opiniones anteriores era evidente que estaban escuchándose</u></p>	<p>Uno de los estudiantes del grupo es un joven muy inteligente y crítico, algo irreverente, a quienes sus compañeros describen como engreído participó entusiastamente en la actividad, sin embargo <u>dos de sus compañeras le sugirieron escoger mejor la forma para exponer sus puntos de vista, ya que el tono que usa es chocante para ellas,</u> ante lo cual la sección estuvo de acuerdo.</p>	<p>Los estudiantes desplegaron su capacidad de argumentar durante toda la actividad, inicialmente al escoger un grupo y esgrimir argumentos para estar allí. <u>A diferencia del dilema anterior, esperaban su turno para participar, aunque a veces su opinión ya seguía el hilo del debate, pero se esforzaban por conectar sus ideas con la intervención inmediatamente anterior.</u> Luego al expresar sus ideas y controvertir los argumentos del otro equipo. Ya no se escuchan frases como "yo creo", "yo pienso" "para mí" "hablo por mí", más bien hablan en plural: "creemos", decidimos que", "pensamos" etc.</p>

COEVALUACIÓN	1. Listening	<p><u>Seis de los equipos manifestaron interés por escuchar las apreciaciones de su compañero acerca de su desempeño, pero no había interés por escuchar a otras parejas.</u> Los cinco restantes no manifestaron aprobación o desaprobación, simplemente realizaron la actividad con buena actitud, pero sin mayor interés</p>	<p>La mayoría de los estudiantes <u>valoró el esfuerzo de su pareja para completar la actividad y la retroalimentación que daban se enfocó en los aspectos positivos durante la ejecución del ejercicio.</u> Excepto uno de ellos, quien no encontró ningún aspecto positivo en el desempeño de su compañero, expresando que no había aportado nada y solo había molestado</p>	<p>No hubo mucho ejercicio de esta competencia, ya que la retroalimentación fue positiva y no hubo debate, excepto en uno de los grupos, en donde uno de los estudiantes manifestó su desagrado ante el poco apoyo de su compañero para realizar la actividad, manifestando que solo había molestado y él había tenido que hacerlo todo solo. <u>Explicó que le había solicitado cooperar en más de dos ocasiones pero que su compañero continuó en la misma actitud y él tuvo que completar la tarea solo.</u></p>
	2. Posters	<p><u>Los estudiantes estaban muy interesados en escuchar las razones de otros grupos para seleccionar el poster ganador, asentían o controvertían las opiniones de sus compañeros.</u></p>	<p>Los grupos valoraron rápidamente la calidad y pertinencia de los posters, y manifestaron que <u>se sentían más a gusto valorando el trabajo de sus compañeros en grupo, para poder tener en cuenta la opinión de otros.</u> Una estudiante sugirió que todos fueran los ganadores para valora el esfuerzo de todos.</p>	<p><u>El 91% de los estudiantes participó en el ejercicio de esta competencia, bien sea al interior de los grupos o en la evaluación general de los trabajos. Las razones que presentaron para asignar una valoración o proponer una diferente giraban alrededor de la pertinencia, la estética y el esfuerzo de sus compañeros; se tuvo en cuenta la facilidad de las niñas para elaborar los posters, pero se dio más valor a lo presentado por los niños, dado el nivel de dificultad que esto representa para ellos.</u> Los dos estudiantes que no presentaron una propuesta se mantuvieron al margen, a pesar de mi invitación a unirse, diciéndoles que su opinión era aún más objetiva, ya que no estaban movidos por intereses</p>

			<u>la actitud y disposición frente al trabajo.</u>		
		COEVALUACIÓN FINAL	A pesar de que muchos querían participar, esperaban su turno y escuchaban tanto las apreciaciones sobre sus compañeros como las realizadas sobre ellos mismos y reafirmaban con sus gestos la aprobación o desaprobación sobre lo que escuchaban	La participación fue muy nutrida y se enfocaron en los aspectos positivos del desempeño de cada estudiante. Resaltando los progresos que cada uno había visto en sus compañeros y buscaban la manera de expresar sus ideas con respeto y solidaridad, pensando en el mejoramiento académico y convivencial de sus compañeros sin ofenderlos o herirlos	Los estudiantes en general expresaron sus opiniones sobre el desempeño de sus compañeros narrando detalladamente los espacios y momentos que soportaban sus afirmaciones

Fuente: Elaboración propia

Producto: Rúbrica de coevaluación. Grado 11. Inglés

Después de desplegar la estrategia de intervención se construye conjuntamente con los estudiantes la rúbrica de coevaluación para la asignatura de inglés como una propuesta para que la institución continúe trabajando en la consolidación de procesos de evaluación formativa.

Durante esta actividad se propicia la vivencia de las competencias ciudadanas y se visibiliza una concepción de evaluación mucho más integradora, dialógica y formativa, parte fundamental del horizonte institucional.

A continuación se presenta la rúbrica final elaborada por los estudiantes del curso 1102.



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
COLEGIO INEM SANTIAGO PÉREZ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
“SER CULTOS PARA SER LIBRES”
RÚBRICA de coevaluación Grado 11°. Asignatura Inglés



	INFERIOR AL PROMEDIO	ACEPTABLE	EXCELENTE
1. Cumplimientos de trabajos y tareas materiales y recursos	El Estudiante no presenta trabajos, ni tareas sin alguna justificación	El estudiante presenta tareas o trabajos incompletos constantemente o no los presenta pero presenta la justificación.	Estudiante que presenta trabajos y tareas al día
2. TRABAJO EXTRACURRICULAR Y AUTÓNOMO	No muestra interés por realizar actividades extracurriculares de manera autónoma que favorezcan su proceso de aprendizaje.	Profundiza en los temas vistos en clase a través de actividades extracurriculares	Realiza tareas y trabajos extra-clase, mostrando interés por los temas vistos y en clase, complementando e investigando los temas por ver.
3. RESPETO, COMPAÑERISMO Y MANEJO DE CONFLICTOS	Se expresa de una forma grosera con los docentes y compañeros y/o entorpece las actividades de clase y no muestra actitudes solidarias con sus pares	Respeto a sus docentes o compañeros, pero interrumpe el normal desempeño de la clase.	Se expresa de una forma respetuosa y oportuna con sus compañeros y docentes. No presenta problemas de convivencia y aporta a la unión del grupo.
4. CUMPLIMIENTOS DE PAUTAS DE AULA <i>(Llegar puntual a clase, justificar inasistencias, portar el uniforme completo y sin accesorios, como chaquetas, bufandas y/o gorras. No utiliza aparatos electrónicos en clase y contribuye con el orden y aseo del salón).</i>	Incumple constantemente lo acuerdos establecidos en clase sin justificación alguna	Incumple constantemente las normas o pautas establecidos en clase con alguna justificación	Cumple con la totalidad de pautas establecidas en clase o presenta justificación para el incumplimiento esporádico de alguna de ellas
5. COMPRENSIÓN DE TEMÁTICAS PROCESO Y	Los resultados de su desempeño en la asignatura de inglés no	El resultado de su desempeño está por debajo de la escala de valoración aceptable para el	Los resultados obtenidos muestran su buen desempeño y

RESULTADOS	reflejan trabajo autónomo ni busca ayuda para superar sus dificultades	colegio, pero demuestra interés constante por conseguir apoyo por parte de docente y estudiantes para superar sus dificultades académicas	avance. Se esfuerza por alcanzar los estándares superiores en la escala de valoración de la institución y es un apoyo para los compañeros con dificultades
6. INTERÉS, PARTICIPACIÓN, BUENA ACTITUD	No participa en clase y dedica tiempo de la clase para realizar otras actividades. Realiza constante indisciplina.	Participa en pocas ocasiones en las actividades de clase, pero su actitud no entorpece el desarrollo de la clase.	Participa activamente en todas las actividades realizadas dentro o fuera del aula y su actitud y disposición motivan a sus compañeros
7. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES Y TRABAJO EN EQUIPO	No desarrolla las actividades individuales propuestas en clase y/o no aporta al desarrollo de actividades grupales, se distrae y distrae a sus compañeros constantemente	El estudiante desarrolla parcialmente actividades individuales propuestas en clase, pero aporta constantemente en desarrollo de actividades en equipo ya sea con su conocimiento o buena disposición	El estudiante desarrolla todas las actividades de la clase correctamente y con responsabilidad, sin distracciones y sus aportes son valiosos para el desarrollo de actividades en equipo.

Conclusiones

Después de realizar la intervención en el aula y analizar los resultados de la misma pueden presentarse conclusiones sobre el proceso de coevaluación sobre el desarrollo de competencias ciudadanas.

Teniendo en cuenta el proceso de evaluación entre pares puede concluirse que fortalecer las competencias ciudadanas de los estudiantes del curso 1102 del colegio Inem Santiago Pérez, tiene impacto el proceso de coevaluación de la asignatura debido a que se convierte en una oportunidad para reconocer todos los aspectos valiosos y los aportes de cada miembro al trabajo de clase, mejorar los niveles de reconocimiento al interior del grupo y las relaciones interpersonales.

Ser retroalimentados no solo por el docente, sino desde la mirada de un par, con confianza y respeto, con la objetividad que puede darse en estos procesos, sin el sesgo del miedo a ser juzgados o de involucrarse en problemas de convivencia derivados de sus apreciaciones transforma la coevaluación en una oportunidad para dialogar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje individuales.

Al conocer la apreciación su desempeño en las diferentes actividades por parte del docente y de sus compañeros, los estudiantes construyen planes de mejoramiento individuales efectivos y alcanzables, desplegando las estrategias necesarias para conseguir los objetivos. Conocer las metas de sus compañeros genera un ambiente de camaradería y corresponsabilidad en el proceso que promueve el acompañamiento no solo por parte del docente sino de los pares.

El proceso de coevaluación debe tener la importancia que merece al interior de las prácticas de aula y la exposición a este ejercicio desde los niveles iniciales de educación genera un hábito de reflexionar sobre qué aprendo y especialmente cómo lo hago. Este ejercicio de metacognición entendido como “ la capacidad que tenemos para autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación”(Dorado 1996), genera en el individuo niveles superiores de apropiación de su proceso de enseñanza aprendizaje y le permite encarar con confianza los retos para superar las dificultades y maximizar el impacto de sus fortalezas

Desde el desarrollo de competencias ciudadanas puede concluirse que la construcción de ambientes de confianza logra fortalecer los vínculos tanto sociales como de aprendizaje, al interior del grupo, a través de actividades que favorecen el reconocimiento del otro y que permiten a los estudiantes expresar sus ideas y opiniones con libertad, además de convertir la clase en un espacio donde se disfruta al compartir y trabajar con sus compañeros, ganando en motivación, ánimo y energía positiva, esenciales para el aprendizaje. El curso deja de ser una agrupación de estudiantes que cursan grado undécimo dentro del énfasis de ciencias naturales y se convierte poco a poco en un colectivo con un objetivo común, el éxito académico grupal, pero además con vínculos afectivos fuertes al conocer cada uno de sus compañeros desde sus realidades, expectativas y retos particulares, lo cual los hace a la vez similares dando cohesión al grupo. Es evidente que los estudiantes son receptivos a

estas actividades, están naturalmente dispuestos a conocer a sus compañeros y establecer vínculos sociales y de aprendizaje, así como a abrirse a sus compañeros y dejarse conocer

Por último las competencias ciudadanas son susceptibles de ser fortalecidas, los ambientes agresivos o violentos pueden cambiarse a través de acciones planificadas y ejecutadas sistemáticamente. Más allá de tolerar a sus semejantes es una cuestión de aceptación. Tolerar tiene una connotación negativa que se traslada muchas veces a la indiferencia, que ciertamente no construye ciudadanía, pero aceptar exige acercarse, conocer al otro, reconocerlo como igual, como un ser de derechos que comparte conmigo y esa visión hace la diferencia en la resolución de un conflicto y en el momento que ese otro emite un juicio sobre mi o mi desempeño

Cada situación vivida en el aula de clase prepara a nuestros estudiantes para enfrentar la vida, y cuando el docente tiene en perspectiva la formación para la convivencia y la ciudadanía puede desplegar acciones intencionadas en este sentido y logra impactar positivamente las realidades de los participantes del proceso. El alcance de esas acciones no se limita al ambiente escolar, sino que puede trasladarse al ambiente familiar, laboral y llegar a permear la sociedad en general. La vivencia de las competencias ciudadanas impacta positivamente todo el ambiente escolar y avanzar en la consolidación de la autonomía la paz y la convivencia sí es posible.

..

Recomendaciones

Los procesos de auto y coevaluación requieren mayor orientación en la institución educativa. Si bien están reglamentadas desde el SIE, las orientaciones giran en torno a los porcentajes que deben asignarse, pero no hay instrumentos ni protocolos que unifiquen criterios de participación. La elaboración de Rúbricas de evaluación que orienten el proceso en el aula es fundamental en el empoderamiento de los estudiantes sobre sus responsabilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje y debe ser una apuesta de la institución, concertadas entre docentes, estudiantes y padres de familia. En este mismo sentido se requiere la unificación de momentos y procedimientos para realizar la coevaluación de manera que se convierta en un hábito para los estudiantes y los propósitos y mecanismos sean claros y uniformes.

Las competencias ciudadanas son un eje transversal en las diferentes áreas del saber en la escuela, por lo tanto es deber de cada asignatura hacer evidente en la planeación, actividades que propicien la vivencia y el ejercicio de la ciudadanía, de manera que no dependan exclusivamente de las coordinaciones, comités de convivencia y orientadores, sino que hagan parte de la cotidianidad de las instituciones y que enriquezcan la formación integral del individuo, proveyendo las herramientas necesarias para desenvolverse exitosamente en ambientes escolares y extraescolares.

Así mismo la Catedra de la paz es un escenario propicio para la formación en la ciudadanía y la convivencia. El ejercicio de las competencias ciudadanas y la formación política de los estudiantes como sujetos de derechos y responsables de la transformación de

sus realidades son una necesidad del ciudadano de este siglo y la apuesta por la formación en valores se ha convertido en una exigencia que la sociedad reclama para la consecución de la paz.

La implementación de la estrategia descrita en este documento no logra presentar avances significativos en el fortalecimiento de las habilidades argumentativas en los estudiantes; se requieren un diagnóstico y seguimiento individuales dada la complejidad del desarrollo de esta habilidad. El desarrollo de procesos de pensamiento y expresión necesarios para el fortalecimiento de la competencia argumentativa desborda el alcance de esta investigación, aunque sí logra evidenciar la necesidad de desplegar un plan específico que profundice en el acompañamiento a los estudiantes para que perfeccionen esta competencia.

Reflexión.

El proceso de investigación realizado fue nutrido desde cada uno de los seminarios de la maestría cursada y que ciertamente han influido en las prácticas que se dan al interior del aula. Por un lado mi quehacer pedagógico se ha abierto a nuevas posibilidades de ver la evaluación, como un proceso que se construye y reconstruye a cada momento por parte de cada uno de sus actores. Sin embargo los estudiantes requieren el acompañamiento y orientación del docente, experto en evaluación, o por lo menos con un recorrido mayor en este sentido.

En el momento en que se hace evidente el progreso escolar a través de una retroalimentación constante y organizada, el estudiante logra empoderarse de su proceso y movilizarse hacia la consecución del éxito escolar. En esta misma línea la coevaluación hace corresponsables a los pares que acompañan este proceso y las micropolíticas del aula pasan de ser meramente expectantes frente al conocimiento, a ser dinámicas dada la corresponsabilidad implícita en estas.

El clima de aula se vuelve una prioridad por encima de los contenidos; crear las condiciones para que el estudiante sea feliz y pueda desarrollar sus competencias cognitivas, emocionales y comunicativas se vuelve el fin y los contenidos y las actividades el medio para lograrlo. La posibilidad de proveer a los estudiantes los espacios y momentos para el ejercicio de las competencias ciudadanas completa el fin principal de la educación, que es la formación integral del ser humano. Solo a través de la práctica se llega a ser maestro y en este sentido es innegable la necesidad de que las competencias ciudadanas sean el eje articulador de las prácticas en el aula.

La habilidad para ponerse mentalmente en los zapatos de los demás, aprender a tener cierto dominio sobre las propias emociones, poder escuchar, no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados, tener la capacidad para imaginarse creativamente muchas maneras de resolver un conflicto o un problema social, llegar a sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo , poder expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones y tener la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente son definitivamente las habilidades que requiere un ciudadano para poder desenvolverse en un ambiente laboral y familiar exitoso.

Los desafíos que enfrentan nuestros jóvenes han dejado de estar en el plano de los conocimientos o las habilidades técnicas y tienden cada vez más al desenvolvimiento en el plano social y de interacción en comunidad; el trabajo en equipo, la posibilidad de resolver contratiempos y de mediar ante un conflicto son habilidades necesarias en el desempeño de cualquier actividad laboral y son altamente valoradas en la conformación de equipos de estudio o trabajo. Hall (1998 p. 7) manifiesta la importancia de lograr que los estudiantes reflexionen continuamente sobre sus prácticas profesionales, y cómo en organizaciones modernas deben ser capaces de analizar información, mejorar sus habilidades para solucionar problemas y reflexionar sobre su papel en el proceso de aprendizaje.

Al finalizar este recorrido surgen algunas preguntas como:

¿Por qué si el MEN ha dedicado grandes esfuerzos en la construcción de decretos, reglamentaciones y documentos tendientes al fortalecimiento de competencias ciudadanas desde hace ya varios años, el eco en las instituciones educativas es tan poco?

¿Cómo desarrollar propuestas institucionales que posibiliten la vivencia de las competencias ciudadanas al interior de la escuela y que estas puedan influir en el entorno familiar?

¿Cómo lograr que la institución educativa y todos sus actores promuevan la convivencia pacífica y la resolución de conflictos con estrategias diferentes a la violencia u opresión?

¿Por qué las experiencias en el ambiente convivencial exitosas aplicadas en otras instituciones educativas no permean un contexto más amplio?

¿Cómo lograr que los maestros veamos la evaluación como un proceso de retroalimentación para los estudiantes, no exclusivo del docente, y se pierda el miedo a dejar de tener el control sobre el aula con la calificación?

¿Cómo generar ambientes de reflexión individual y colectiva sobre los procesos académicos desde las etapas iniciales de educación?

¿Por qué en una realidad como la colombiana la formación para la paz se delega a los orientadores y coordinadores de convivencia cuando la oportunidad evidente está en las aulas?

Referencias bibliográficas

1. Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata
2. Álvarez Valdivia, I; (2008). *La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22() 127-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813008>
3. Angelo, T and Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques a handbook for college teachers*. Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, CA.
4. Baquero, A. y Mancera, C. (2013). *Una propuesta pedagógica para el mejoramiento de la convivencia en el aula de clase desde el enfoque de las competencias ciudadanas*. (Tesis de Maestría). Bogotá. Universidad de la sabana.
5. Bertoni, A., Poggi, M., & Teobaldo, M. (1997). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Bogotá: Kapeluz editora SA - Editorial Norma.
6. Calvo, G. (2003). *La escuela y la formación de competencias sociales: Un camino hacia la paz*. Educación y educadores Vol No 6. pp 69-90. Universidad de la Sabana. Chía. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400606.pdf>
7. Cajiao, F (s,f). *La evaluación del aprendizaje. Aspectos pedagógicos. Tercer documento*. Recuperado de <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiZ46GB043PAhWGeD4KHcQnBHoQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fcali.gov.co%2Fdescargar.php%3Fid%3D2426&usg=AFQjCNHfCh62lLwtEvyoAXcZt2wCHAXBfA>

8. Castejón Oliva, J., Capllonch Bujosa, M., González Fernández, N., & López Pastor, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López Pastor, *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-91). Zaragoza: Narcea SA.
9. Chappuis, J. (2009). *Assessment for learning: Classroom practices that maximize student success*. Portland: Assessment Training Institute. Recuperado de http://d43fweuh3sg51.cloudfront.net/media/media_files/sevenstrategies.pdf
10. Chau, T *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una propuesta de integración a las áreas. / Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana* (pp13-25)
11. Clemente, A. Hernández, B. (2007) *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga Ediciones Aljibe. Capítulo 1 Contextos de desarrollo. pp. 19-30.pdf
12. Colombia (1991), *Constitución Política de Colombia*, disponible en: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>, Bogotá D.C.: Presidencia de la república.
13. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 0115 de 1994. *Ley General de Educación*, disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85906.html>
14. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 1620 de 2013. *Ley de convivencia Escolar*. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/>

LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf

15. Díaz, N. Gómez, C. y Gómez, L (2013). *El desarrollo de competencias ciudadanas a través del arte*. Universidad de la sabana. Chía. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10818/10560>
16. Dorado, C. (1996). *Aprender a Aprender*. Obtenido de
<http://www.xtec.cat/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>
17. Dochy, F. Segers, M y Dierick, S (2008). *Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación*. Universidad de Lovaina, Bélgica. Universidad de Maastricht, Países Bajos. Traducción: Raúl Alelú Paz. Revisión: Carmen Vizcarro Guarch. Universidad Autónoma de Madrid
18. Gardner, Howard. (1983) *Multiple Intelligences*, ISBN 0-465-04768-8, Basic Books. Castellano "Inteligencias múltiples" ISBN: 84-493-1806-8 Paidós
19. Gómez, D. (2011) *Una clase de película, competencias comunicativas, competencias ciudadanas, resolución de conflictos y video*. (Tesis de Maestría). Bogotá. Universidad de la sabana.
20. Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2010) *Metodología de la investigación*. Ed. Mc Graw Hill. Quinta edición. México.
21. Jané, M. (Junio de 2004). *Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta?* Revista de Estudios Sociales (20), 93-98. Recuperado de
<http://res.uniandes.edu.co/view.php/451/index.php?id=451>

22. Jiménez, M. Lleras, J. y Nieto, A. (2010) *La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia* Revista Educación y Educadores. Vol. 13, núm. 3 | Septiembre-diciembre de 2010 | pp. 347-359. Universidad de la sabana.
23. Kohonen, V. (2000). *La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras*, en J. Arnold (ed.): La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press
24. Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*. (Doctoral dissertation). University of Chicago.
- _____ (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.
- _____ (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer
25. López, A (2010). *La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 1, núm. 2, pp.111-124
26. Kubiszyn, T., & Borich, G. (1996). *Educational testing and measurement: classroom application and practice* (Fifth ed.). New York: HarperCollins College Publishers
27. Martínez. V (2009). *Propuestas educativas derivadas de la inteligencia unidiversa*. Revista Iberoamericana de Educación núm 50/1 – 25 de julio

28. MEN (2009a), *Decreto 1290: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*, Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2009b). Bogotá, *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*: Ministerio de Educación Nacional

_____. (2004a), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una propuesta de integración a las áreas.* / Compiladores, Enrique Chaux, Juanita Lleras, Ana María Velásquez. – Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes, 2004.

_____. (2004b), *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible.* Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional

_____. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas.* Cartilla 1 Brújula, Ministerio de Educación Nacional

29. Milan, M. (2006). *La evaluación como un proceso participativo.* Revista pedagógica universitaria, 19.

30. Muñoz C. y Martínez R. (2015) *Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de historia en Chile.* Revista digital Actualidades investigativas en educación. Vol 15, núm 3 Septiembre - Diciembre pp. 1-21. Universidad de Costa Rica

31. Paez D. y Carbonero A. (1993). *Afectividad cognición y conducta social.* Revista Psicotema. España. Departamento de Psicología Social. Universidad País Vasco

32. Pardo, J. (2008). *La Autoevaluación Y Coevaluación En Una Enseñanza Basada En La Práctica reflexiva*. Obtenido de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_13Pardo.pdf?documentId=0901e72b80e1916f
33. Parra Moreno, C; (2002). *Investigación-Acción y desarrollo profesional*. Educación y Educadores, () 113-125. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400510>
34. Quiroz, J (2014). *Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través del marco de la Enseñanza para la Comprensión y el Trabajo Cooperativo, en los estudiantes del grado Sexto C (6° C) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá durante el segundo semestre del año 2013*. Obtenido de [Http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11489/Julia%20Quiroz%20Mac%C3%ADas%20\(tesis\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](Http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11489/Julia%20Quiroz%20Mac%C3%ADas%20(tesis).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
35. Raposo, M. y Martínez, M (2014). *Evaluación educativa utilizando rúbricas: un desafío para docentes y estudiantes universitarios*. Educación y Educadores. Vol. 17. núm. 3. Septiembre-Diciembre de 2014 | pp. 499-513. Universidad de La Sabana | Facultad de Educación
36. Rosales López, C. (1996). *“Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza”*. Narcea, Madrid. Madrid: Narcea, ediciones
37. Secretaría de educación del distrito. (2013) *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013* (pp93-206). Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá.

38. Secretaría de educación del distrito.(2013) *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013* (pp93-206). [CD-ROM] Colegio Inem Santiago Pérez. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá
39. Stiggins, R. (2007). *Assessment for learning: An essential foundation of productive instruction*. En D.Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (p.p. 59-76). Bloomington: Solution Tree Press
40. Vygostsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge.: Harvard University Press,.
41. Weissmann, P (2007). *El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos*. Revista iberoamericana de educación n| 43/3- 25 de Junio de 2007

Anexos

Anexo 1

○ ENCUESTA DIAGNÓSTICA

- **Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado 11° del colegio Inem Santiago Pérez para la realización de la coevaluación como parte de la evaluación auténtica**

La encuesta que vas a responder es anónima. Puedes tener TODA LA CONFIANZA de que nadie sabrá quién la respondió. Tiene como fin mejorar los procesos de coevaluación en el colegio por esto responde sinceramente a las preguntas. Marca tus respuestas llenando completamente los óvalos. Marca una sola opción de la pregunta 1 a la 19.

A. CLIMA DE AULA⁸

1. Durante las clases o en momentos en los que comparten entre estudiantes es normal que en tu salón :
 - Generalmente no se bromea
 - No se burlen de nadie de manera grave y repetida
 - Algunos(as) se burlen y a los (las) ofendidos(as) les toque aceptarlo
 - Se llegue a veces a extremos que no deberían darse
 - Las bromas y comentarios generen situaciones violentas con frecuencia
2. ¿Cómo es la actitud de las personas cuando en LAS CLASES los profesores (as) preguntan, los estudiantes pasan al tablero, se organizan discusiones y presentaciones?
 - La mayoría se siente cómoda para intervenir
 - Tus compañeros se asustan, pero es lo normal
 - Tus compañeros (as) se asustan más de la cuenta, debido a la reacción de algunos profesores (as)
 - Tus compañeros (as) se asustan más de la cuenta por el temor a las burlas o los comentarios desaprobatorios de los demás
 - En tu salón casi nunca hay oportunidad de intervenir en clase
3. En este año, ¿ha habido momentos formales o informales en los cuales se habló sobre situaciones que se viven dentro del grupo o en el colegio?
 - Muchas veces
 - A veces
 - Muy pocas veces
 - Nunca
4. Durante esas discusiones de grupo, el ambiente es
 - De confianza y fresca
 - No tanto como confianza y fresca pero el clima de la discusión es aceptable.

⁸Adaptado de Encuesta de clima escolar y victimización para estudiantes de 6° a 11° grado. Secretaria de Educación Distrital. (2013). Bogotá

○ **ENCUESTA DIAGNÓSTICA**

- **Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado 11° del colegio Inem Santiago Pérez para la realización de la coevaluación como parte de la evaluación auténtica**

○ Algunas veces se torna muy agresiva, al punto de que se generan amenazas de violencia

○ No se habla sobre esas cosas porque ya se sabe que eso va a terminar mal

COMPETENCIAS COGNITIVAS

TOMA DE PERSPECTIVA

5. En general cuando tienes un conflicto con un compañero (a), o eres espectador de una situación así, tú:

○ Siempre te pones en los zapatos de los demás para emitir un juicio u opinión

○ Con frecuencia puedes ponerte en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión

○ Pocas veces te pones en el lugar de otros para emitir un juicio u opinión

○ Nunca te pones en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión

6. En esa misma situación tú crees que tus compañeros

○ Siempre se ponen en los zapatos de los demás para emitir un juicio u opinión

○ Con frecuencia pueden ponerse en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión

○ Pocas veces se ponen en el lugar de otros para emitir un juicio u opinión

○ Nunca se ponen en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión

GENERACIÓN DE OPCIONES

7. Cuando se presentan conflictos o problemas con tus compañeros (as) tú:

○ encuentras fácilmente muchas maneras de resolver un conflicto

○ acudes a un docente o coordinador para que resuelva la situación

○ recurres a las agresiones físicas o verbales

○ no haces nada para evitar más problemas

8. en esa misma situación tus compañeros:

○ encuentran fácilmente muchas maneras de resolver un conflicto

○ acuden a un docente o coordinador para que resuelva la situación

○ recurren a las agresiones físicas o verbales

○ no hacen nada para evitar más problemas

MANEJO DE LAS PROPIAS EMOCIONES

9. Cuando tienes un altercado fuerte con un compañero(a), un profesor (a) o alguien de tu familia, tú:

○ Sin importar lo molesto que estés mantienes la calma y lo resuelves hablando

○ Respondes fácilmente a las provocaciones o insultos del mismo modo

○ A veces utilizas los gritos y/o golpes para resolver la situación

○ Generalmente reaccionas con agresiones ante cualquier conflicto

EMPATÍA

○ ENCUESTA DIAGNÓSTICA

- **Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado 11° del colegio Inem Santiago Pérez para la realización de la coevaluación como parte de la evaluación auténtica**

10. Cuando sabes que un compañero (a) pasa por momentos difíciles o ha tenido una calamidad, tú tienes la capacidad para sentir lo que él o ella siente o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

B. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
ESCUCHA ACTIVA

11. Cuando un compañero (a) se acerca para contarte algo, tú:

- Generalmente estas atento a comprender lo que está tratando de decir y le demuestra que están siendo escuchados.
- Estas atento a comprender lo que está tratando de decir pero frecuentemente tu compañero siente que no le prestas atención porque te cuesta demostrarle que le estas escuchando atentamente
- Fácilmente te pierdes el hilo de la conversación y te cuesta estar atento

12. Cuando eres tú quien quiere conversar con algunos de tus compañeros (as), ellos (as):

- Generalmente están atentos a comprender lo que estas tratando de decir y te demuestran que estas siendo escuchado.
- Están atentos a comprender lo que estas tratando de decir pero frecuentemente sientes que no te prestas atención.
- Fácilmente pierden el hilo de la conversación y les cuesta estar atentos
- No dialogas con nadie

ASERTIVIDAD

13. Cuando quieres expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias, tú:

- Manifiestas tus ideas de maneras claras y enfáticas pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones
- Expresas lo que piensas sin reflexionar sobre como impactan tus palabras o actitudes la relación con tus compañeros, aunque esperas que esto no influya negativamente en la convivencia
- Dices lo que piensas sin importar lo que otros opinen

14. En la misma situación, tus compañeros:

- Manifiestan sus ideas de maneras claras y enfáticas pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones

○ **ENCUESTA DIAGNÓSTICA**

- **Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado 11° del colegio Inem Santiago Pérez para la realización de la coevaluación como parte de la evaluación auténtica**

○ Expresan lo que piensan sin reflexionar sobre como impactan sus palabras o actitudes la relación con sus compañeros, aunque esperan que esto no influya negativamente en la convivencia

- Dicen lo que piensan sin importar lo que otros opinen

ARGUMENTACIÓN

15. Tienes la habilidad para expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente

- Siempre
- Algunas veces
- Pocas veces
- Nunca

Responde las preguntas 19 a 25 marcando una o varias opciones, según lo consideres necesario.

CONOCIMIENTOS

16. El proceso de evaluación que está conformado por la Heteroevaluación, autoevaluación y la coevaluación están reglamentados en el colegio por

- El Sistema Institucional de evaluación
- El Plan de estudio de cada asignatura
- Planeación de proyectos transversales
- Otro _____

17. El proceso de coevaluación en el Colegio Inem Santiago Pérez se realiza

- Porque la evaluación en el colegio es integral, dialógica y formativa
- Para dar participación a los participantes del proceso
- Para fomentar el dialogo entre maestros y estudiantes
- Para fomentar el dialogo entre estudiantes
- Otro: _____

18. El proceso de coevaluación en el colegio se realiza

- Una vez en el semestre
- Una vez en cada corte evaluativo
- Para cada actividad de clase
- Depende de cada profesor (a)
- Nunca

19. En el momento de realizar la coevaluación el proceso se hace

- Asignando la misma calificación de la autoevaluación
- Asignando la misma calificación de la Heteroevaluación
- Teniendo en cuenta la opinión de los líderes del curso o algunos estudiantes

en particular

- Pidiendo a un compañero o compañera que valore tu desempeño

○ **ENCUESTA DIAGNÓSTICA**

○ **Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado 11° del colegio Inem Santiago Pérez para la realización de la coevaluación como parte de la evaluación auténtica**

-
- Teniendo en cuenta la opinión de la mayoría de tus compañeros sobre tu desempeño
- Otro _____
- 20. Tú opinión sobre la coevaluación es que es:
 - Un espacio importante de participación objetiva en el proceso de evaluación
 - Una práctica que permite reflexionar sobre tus compañeros ayudarle a elaborar planes de mejoramiento a partir de tus sugerencias
 - La oportunidad de valorar el desempeño de tus compañeros y hacer sugerencias para mejorarlos
 - La posibilidad para resaltar los aspectos débiles de tus compañeros, especialmente de aquellos con los que has tenido dificultades
 - La oportunidad para ayudar a que la calificación de tus compañeros sea mayor
 - Una práctica que genera conflictos al interior de las secciones
- 21. Cuando se realiza la coevaluación en una asignatura:
 - Te es fácil expresar tu opinión sobre el desempeño de tus compañeros porque los conoces bien y puedes argumentar tu posición
 - Expresas abiertamente tus opiniones sobre tus compañeros sin importar lo que ellos piensen
 - Evitas opinar sobre el desempeño de tus compañeros porque no los conoces bien y no puedes argumentar tus ideas
 - No emites ningún juicio u opinión porque esto puede generar problemas con tus compañeros ya que te es difícil expresar asertivamente tus sugerencias
 - No emites ningún juicio u opinión porque esto puede generar problemas con tus compañeros ya que aunque puedes expresar asertivamente tus sugerencias es posible que ellos no reciban positivamente tus comentarios
 - Otro _____
- 22. Cuando se realiza la coevaluación en una asignatura a tus compañeros:
 - Les es fácil expresar su opinión sobre el desempeño de otros compañeros porque se conocen bien y pueden argumentar su posición
 - Expresan abiertamente sus opiniones sobre otros compañeros sin importar lo que ellos piensen
 - Evitan opinar sobre el desempeño de sus compañeros porque no se conocen bien y no pueden argumentar sus ideas
 - No emiten ningún juicio u opinión porque esto puede generar problemas con sus compañeros ya que les es difícil expresar asertivamente sus sugerencias
 -
 -

○ **ENCUESTA DIAGNÓSTICA**

- **Fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado 11° del colegio Inem Santiago Pérez para la realización de la coevaluación como parte de la evaluación auténtica**

○

○ No emiten ningún juicio u opinión porque esto puede generar problemas con sus compañeros ya que aunque pueden expresar asertivamente sus sugerencias es posible que ellos no reciban positivamente los comentarios

○ Otro _____

Anexo 2

Este anexo presenta únicamente los enunciados o preguntas objeto de observaciones

<p align="center">PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO 1102 DEL COLEGIO INEM SANTIAGO PÉREZ PARA LA REALIZACIÓN DE LA COEVALUACIÓN COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA</p>		
Pregunta o enunciado	Sugerencias coordinador de media fortalecida Inem S.P⁹	Sugerencias coordinador de convivencia Inem S.P¹⁰
<p>La encuesta que vas a llenar- es anónima. Puedes tener TODA LA CONFIANZA de que nadie sabrá quién la respondió. Tiene como fin mejorar los procesos de coevaluación en el colegio por esto responde sinceramente a las preguntas. Marca tus respuestas llenando completamente los óvalos, marca una sola opción.</p>	<p>Se sugiere cambiar la palabra llenar por responder, e incluir las preguntas en las que los estudiantes marcan una sola opción, ya que entre las preguntas 19 y 25 pueden marcar varias opciones</p>	<p>Sugiere tener en cuenta la escala de Likert para medir los procesos de coevaluación.</p>
<p align="center">C. CLIMA DE AULA¹¹</p> <p>Durante LAS CLASES bromean, interrumpen, conversan. ¿En tu salón?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Generalmente no se bromea ○ No se burlan de nadie de manera grave y repetida ○ Algunos(as) se burlan y a los (las) ofendidos(as) les toca aguantarse ○ Se llega a veces a extremos que no deberían darse ○ Las bromas y comentarios generan situaciones violentas con frecuencia 	<p>Se sugiere modificar el enunciado. No es claro</p>	<p>Sugiere tener en cuenta preguntas validadas en otros estudios</p>
<p>Cuando en LAS CLASES los profesores (as) preguntan, pasan al tablero, organizan discusiones y presentaciones, etc. ¿Cómo es la actitud de las personas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La mayoría se siente cómoda para intervenir ○ Tus compañeros se asustan, pero 	<p>Se sugiere iniciar con la pregunta</p>	<p>Especificar quienes pasan al tablero Manifiesta que las respuestas llaman a la subjetividad</p>

⁹ Hugo Rodríguez: Licenciado en Administración educativa. Especialista en docencia universitaria, Especialista en gerencia de proyectos educativos y Magister en Educación.

¹⁰ Fernando Fonseca Martínez: Psicopedagogo y Magister en Educación

¹¹Secretaría de Educación Distrital. (2013). Encuesta de clima escolar y victimización para estudiantes de 6° a 11° grado. Bogotá

<p>es lo normal</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tus compañeros (as) se asustan más de la cuenta, debido a la reacción de algunos profesores (as) ○ Tus compañeros (as) se asustan más de la cuenta por el temor a las burlas o los comentarios desaprobatarios de los demás ○ En tu salón casi nunca hay oportunidad de intervenir en clase 		
<p>En este año, ¿ha habido momentos en los cuales en tu salón se habla sobre situaciones que se viven dentro del grupo o en el colegio?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Muchas veces ○ A veces ○ Muy pocas veces ○ Nunca 		<p>Se sugiere aclarar si las situaciones son de carácter formal o informal, orientadas por los docentes o entre estudiantes</p>
<p>En general cuando hay un conflicto entre tus compañeros (as), tú:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Siempre te pones en los zapatos de los demás para emitir un juicio u opinión ○ Con frecuencia puedes ponerte en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión ○ Pocas veces te pones en el lugar de otros para emitir un juicio u opinión ○ Nunca te pones en el lugar de otro para emitir un juicio u opinión 		<p>Hay que especificar si se pone al estudiante como espectador o parte de la situación</p>
<p>Recuerda el momento más desagradable que hayas pasado y describe cómo te sentiste. Usa tantas emociones como puedas</p>	<p>Se sugiere explicar a los estudiantes el concepto de emoción.</p> <p>¿Para qué sirve a los estudiantes listar sus emociones dentro del proceso de coevaluación?</p>	<p>De qué manera esto ayuda a mejorar los procesos de coevaluación en el colegio</p>
<p>El proceso de evaluación que está conformado por la autoevaluación y la coevaluación están reglamentados en el colegio por</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ El Sistema Institucional de evaluación ○ El Plan de estudio de cada 	<p>Se sugiere incluir heteroevaluación en el enunciado</p>	

<p>asignatura</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Planeación de proyectos transversales ○ Otro _____ 		
<p>En el momento de realizar la coevaluación el proceso se hace</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Asignando la misma calificación de la autoevaluación ○ Asignando la misma calificación de la Heteroevaluación ○ Teniendo en cuenta la opinión de los líderes del curso o algunos estudiantes en particular ○ Pidiendo a un compañero o compañera que valore tu desempeño ○ Teniendo en cuenta la opinión de la mayoría de tus compañeros sobre tu desempeño <p>Otro</p>		

PLANTILLA DE TABULACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO																																											
	8. en esa misma situación tus compañeros:																																										
																				9	4																						
	o encuentran fácilmente muchas maneras de resolver un conflicto																			5																							
	o acuden a un docente o coordinador para que resuelva la situación																			0	0																						
	o recurren a las agresiones físicas o verbales																			1	1	5																					
	o no hacen nada para evitar más problemas																			1	1	1																		1	0	5	0
EMOCIONALES	9. Cuando tienes un altercado fuerte con un compañero(a), un profesor (a) o alguien de tu familia, tú:																																										
MANEJO DE EMOCIONES	o Sin importar lo molesto que estés mantienes la calma y lo resuelves hablando																			1																				1	1	5	5
	o Respondes fácilmente a las provocaciones o insultos del mismo modo																			1																				1	6	3	0
	o Muchas veces utilizas los gritos y/o golpes son el camino para resolver la situación																																							1	3	1	5
	o Generalmente reaccionas con agresiones ante cualquier conflicto																																							0	0		
EMPATIA	10. Cuando sabes que un compañero (a) pasa por momentos difíciles o ha tenido una calamidad, tú tienes la capacidad para sentir lo que él o ella siente o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo																			1																							

PLANTILLA DE TABULACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO

	o Están atentos a comprender lo que estas tratando de decir pero frecuentemente sientes que no te prestas atención.	1	1					1	1			1	1					1	1	1			9	4	5			
	o Fácilmente pierden el hilo de la conversación y les cuesta estar atentos																							0	0			
	o No dialogas con nadie				1					1	1	1											4	2	0			
ASERTIVIDAD	13. Cuando quieres expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias, tú:																											
	o Manifiestas tus ideas de maneras claras y enfáticas pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones		1	1					1	1			1	1	1	1	1			1	1	1		1	2	6	0	
	o Expresas lo que piensas sin reflexionar sobre como impactan tus palabras o actitudes la relación con tus compañeros, aunque esperas que esto no influya negativamente en la convivencia	1			1		1				1								1	1		1			7	3	5	
	o Dices lo que piensas sin importar lo que otros opinen				1																				1	5		
	14. En la misma situación, tus compañeros:																											
o Manifiestan sus ideas de maneras claras y enfáticas pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones	1			1				1	1	1								1						1	1	8	4	0
o Expresan lo que piensan sin reflexionar sobre como impactan sus palabras o actitudes la relación con sus compañeros, aunque esperan que esto no influya negativamente en la convivencia			1		1		1					1	1	1											1	5	0	0
o Dicen lo que piensan sin importar lo que otros opinen				1																				1	2	1	0	

PLANTILLA DE TABULACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO

	PLANTILLA DE TABULACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO																			
ARGUMENTACION	<p>15. Tienes la habilidad para expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente</p>																			
	o Siempre			1	1	1				1	1				5	2				
	veces o Algunas			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6		
	veces o Pocas						1				1				2	1				
	o Nunca																0	0		
	<p>16. El proceso de evaluación que está conformado por la autoevaluación y la coevaluación están reglamentados en el colegio por</p>																			
	o El Sistema Institucional de evaluación			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	
	o El Plan de estudio de cada asignatura			1			1	1	1	1	1	1			7	3				
	o Planeación de proyectos transversales																0	0		
	o Otro _____																0	0		
	Dos o más respuestas						1											1	5	
CCONOCIMIENTOS	<p>17. El proceso de coevaluación en el Colegio Inem Santiago Pérez se realiza</p>																			
	o Porque la evaluación en el colegio es integral, dialógica y formativa			1	1	1	1											4	2	

PLANTILLA DE TABULACIÓN DE RESULTADOS ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO

o Un espacio importante de participación objetiva en el proceso de evaluación	1			1			1			1					4	20
o Una práctica que permite reflexionar sobre tus compañeros ayudarle a elaborar planes de mejoramiento a partir de tus sugerencias		1			1	1				1	1	1			6	30
o La oportunidad de valorar el desempeño de tus compañeros y hacer sugerencias para mejorarlos	1					1	1	1		1			1	1	7	35
o La posibilidad para resaltar los aspectos débiles de tus compañeros, especialmente de aquellos con los que has tenido dificultades															0	0
o La oportunidad para ayudar a que la calificación de tus compañeros sea mayor				1											1	5
o Una práctica que genera conflictos al interior de las secciones															0	0
o Un espacio importante de participación objetiva en el proceso de evaluación y la oportunidad para ayudar a que la calificación de tus compañeros sea mayor			1												1	5
o Una práctica que permite reflexionar sobre tus compañeros ayudarle a elaborar planes de mejoramiento a partir de tus sugerencias y la oportunidad de valorar el desempeño de tus compañeros y hacer sugerencias para mejorarlos								1							1	5
21. Cuando se realiza la coevaluación en una asignatura:																

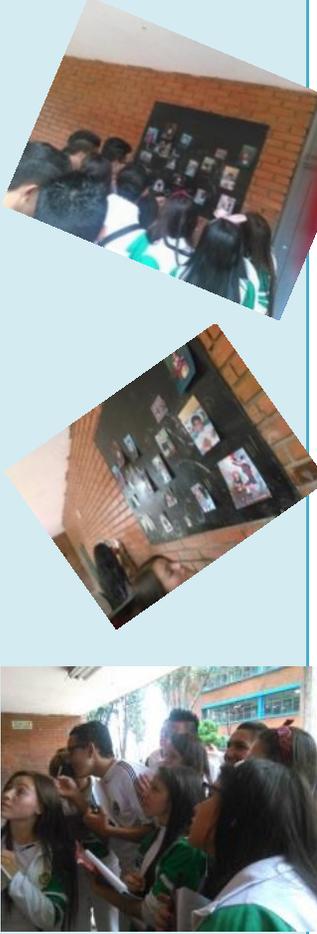
Anexo 4

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES, OBSERVACIONES Y EVIDENCIAS

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
<p>COEVALUACIÓN Actividad comprensión de lectura Fecha: 1 de septiembre 2015</p>	<p>Los estudiantes se reúnen en grupos de tres personas y cada persona recibe una estrofa incompleta y con los versos en desorden de una canción en inglés (I'm yours). Cada grupo debe completar y ordenar la canción teniendo en cuenta la traducción que estará en una cartelera pegada en el tablero. Durante toda la actividad estará sonando la canción que deben completar. La valoración será para todo el grupo según el producto entregado</p>	<p>Los estudiantes se agrupan con los compañeros que desean desarrollar la actividad. Al finalizar se recogen los productos de cada grupo y se dará la valoración en la próxima sesión. Los siete grupos han entregado la actividad. Tres grupos la realizaron completa, pero solo uno la desarrolló correctamente.</p> <p>Al conocer la valoración solicité realizar la coevaluación de la actividad de manera escrita. Teniendo en cuenta el desempeño de cada uno de los miembros del equipo, discriminando los aspectos positivos y a mejorar de cada uno.</p> <p>Inicialmente no querían hacer ningún comentario y fue difícil lograr que participaran. Fue evidente la incomodidad de la mayoría de los estudiantes y la resistencia a participar, así que decidí hacerlo de manera verbal al interior de los grupos. Inicié con el grupo que había completado correctamente la actividad; dos de ellos comentaron que la actividad les había gustado y que sus compañeros habían trabajado juiciosamente en el desarrollo de la tarea.</p> <p>Continué entonces con los grupos que no habían realizado la actividad completamente, uno de ellos manifestó su inconformidad sobre el trabajo de sus compañeros, ya que ellos dedicaron gran parte del tiempo a comentar cosas personales y hacer bromas, mientras su compañero realizaba la actividad y que incluso él tomó las estrofas de sus compañeros para completar el trabajo. Ante esto uno de los compañeros no había participado intervino diciendo que no fuera "sapo" que para que había hecho todo si lo iba a sacar en cara.</p> <p>Solicité expresarse en el tono y con las palabras que la clase merecía y los invite a opinar sin temor ya que quería conocer las razones por las que algunos si habían realizado la actividad completa y otros no habían podido completar la actividad y que esto podría hacer que replanteáramos la valoración o les diera más tiempo u otra oportunidad para completarla. Los invite a dialogar en los grupos, pero para poder monitorear todo el proceso los invité a</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		compartir sus opiniones con todo el curso	
		<p>Los grupos que pudieron terminarla y uno de los que no manifestaron que la actividad estaba fácil y que si no la habían terminado era por “vagancia”. La participación ahora fue mayor. Di la palabra numerando hasta 16 y empecé a escucharlos. Iniciaron diciendo que la actividad era fácil para unos pero para otros no; que los compañeros no habían puesto mucho esfuerzo al inicio de la actividad y que solo intentaron terminarla cuando ya se agotaba el tiempo, que habían dedicado tiempo a charlar o que simplemente dejaron que uno o dos de ellos hiciera todo el trabajo. Tuve que recordar las reglas de la intervención, ya que no se escuchaban, se interrumpían de manera grosera y hasta con palabras soeces, se levantaban de la silla y gesticulaban airadamente Algunos mencionaron que sus compañeros tenían más capacidades y que por eso eran los llamados a resolver la tarea, ante lo que un estudiante comento que él no tenía por qué cargar con los burros, que cada cual hiciera su trabajo y que la valoración debería ser individual. Solicité nuevamente que se calmaran y se expresaran correctamente. Después de esto algunos estudiantes no quisieron opinar más y prefirieron “dejar así”. Otros por el contrario aceptaron su responsabilidad en no conseguir el objetivo y uno de ellos se disculpó con su grupo. El estudiante representante pidió la palabra y les pidió que trataran de ser un grupo unido, ya que académicamente están teniendo dificultades y no puede sumarse ahora lo convivencial dado que esto afectaría al curso en general. Después de esta sesión dos estudiantes se me acercaron al descanso y me propusieron hacer la coevaluación de otra manera, que “pusiera la nota de la autoevaluación “o que los trabajos fueran individuales para evitarse roces con los compañeros. Les pedí que lo meditaría y que tomaríamos una decisión entre todos</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
<p>Construcción de ambientes de confianza 1</p> <p>Objetivo: Generar un ambiente en el que los estudiantes del curso 1102 se conozcan y reconozcan a sus compañeros para construir lazos de confianza y respeto. Fecha Martes 13 de octubre</p>	<p>EMOCIONALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de emociones. • Empatía • Argumentación <hr/> <p>Cada estudiante traerá una fotografía en la que tenía entre 1 y 5 años No deberán mostrarla a nadie y entregarla al docente. Se publicarán las fotografías sin nombres pero si numeradas para que ellos puedan poner el nombre del compañero a quien ellos creen pertenece la foto y las razones que le hacen pensar eso</p>	<p>Durante las horas de clase previas a nuestro encuentro los estudiantes del grupo me entregaron las fotografías de manera individual y secreta, se veían muy inquietos por realizar la actividad, casi nerviosos, muy curiosos por ver a sus compañeros y escuchar si los reconocerían y que opinarían de sus fotografías los compañeros del salón. Un estudiante no llevo la fotografía, aunque si participo de la actividad Llegada la horade clase publiqué las fotografías a las afueras del bloque y los invite a hacer una tabla con tres columnas; la primera con el número de la fotografía, la segunda para escribir el nombre del protagonista y la tercera para que explicaran que los llevó a escribir ese nombre en esa foto. Salimos y rápidamente se dirigieron hacia las fotos, existía un compromiso de no revelar cuál era la propia. Algunas de ellas fueron fácilmente identificables, especialmente por los compañeros más cercanos, en las fotografías que estaban rodeados de familiares que ellos ya conocían, madre, hermanos mayores, etc. Uno de los estudiantes</p>	 <p>The evidence column contains three photographs. The top photo shows a blackboard covered with small photos and handwritten notes. The middle photo shows a group of students gathered around a table, looking at photos. The bottom photo shows a student pointing at a photo on a board while others look on.</p>

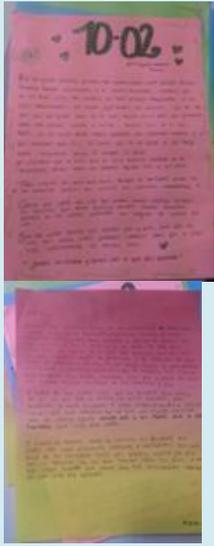
ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>aparecía en su fiesta de cumpleaños y podía verse claramente su nombre en la decoración.</p> <p>Otras por el contrario fueron difíciles, una de las estudiantes estaba disfrazada de niño, lo cual despistó a todos, ya que al no poder identificar a todos se contaban cuantos niños y niñas ya estaban, quienes podrían faltar, pero esta foto “nos dañó la estadística” según dijeron ellos más tarde. Cuatro estudiantes se molestaron diciendo que su compañera (quien estaba disfrazada en la fotografía) había hecho trampa y no merecía ganar. Otro estudiante intervino diciendo que no creía que fuera trampa, ya que las reglas no especificaban nada de eso</p> <p>Las razones que escribieron para identificar las fotografías giraban en torno a los rasgos físicos, como el color del cabello, la forma de la cara y los familiares que los acompañaban. Solo una persona logro acertar en todos, la estudiante que estaba disfrazada en la foto, ya que conocía la identidad más difícil, pero muchos se acercaron bastante. Se divertieron mucho, pero sobretodo se</p>	

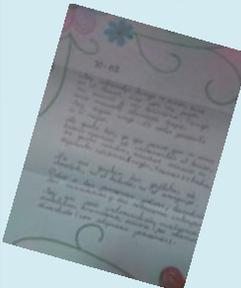
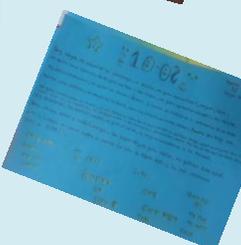
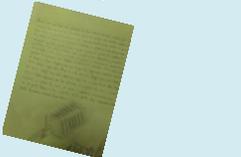
ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>detuvieron a observar a sus compañeros, les pareció “diferente” ver a sus compañeros cuando eran unos niños pequeños y que en realidad no han cambiado tanto. Otros estudiantes que pasaban por el lugar me pidieron hacer la actividad con su curso también y a las profesoras de química e informática que pasaban por ahí les gusto y comentaron que buscarían el momento para hacerla con sus secciones.</p>	
<p>COEVALUACIÓN actividad Construcción de ambientes de confianza 1</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación 	<p>Los estudiantes valoraron positivamente el esfuerzo de todos por llevar el material, aunque se manifestaron molestos con el estudiante que no llevó la fotografía, ya que era él material requerido para la actividad, ante lo cual el respondió de forma grosera que nadie le podría obligar y que si el no tuviera fotos como habría podido realizar la actividad. Manifestó que si tenía fotos y quería llevarla, pero que lo había olvidado. Una estudiante comentó que siempre tenía una excusa para no cumplir con sus responsabilidades, y él continuó diciendo que no tenía la culpa. Luego un estudiante intervino para decir que en general la participación</p>	<p>No se cuenta con registros fotográficos o filmación de la COEVALUACIÓN oral</p>

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>había sido buena y que habían puesto lo mejor de cada uno para conseguir la meta. Según otra estudiante lo más difícil fue guardar el secreto de su identidad, ya que todos preguntaban por la foto y querían verlas antes de la clase.</p>	
<p>Construcción de ambientes de confianza 2</p> <p>Objetivo: Construir un ambiente en el que los estudiantes del curso 1102 se conozcan y reconozcan a sus compañeros para construir lazos de confianza y respeto.</p> <p>Fecha: Miércoles 14 de octubre</p>	<p>EMOCIONALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de emociones. • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • argumentación <hr/> <p>Los estudiantes se sentarán en un círculo, y elaboraran un abanico. En el primer doblé escribirán su nombre y una</p>	<p>Inicialmente algunos estudiantes no querían realizar la actividad. Manifestaron que no conocían bien a muchos de sus compañeros y no tendrían que escribir. Después de motivarlos pidiéndoles que pensarán como se sentirían si sus compañeros no tuvieran nada que decir sobre ellos, y que podrían escribir lo que conocieran de sus compañeros por mínimo que pareciera, se decidieron a hacerlo con</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
	<p>palabra que los describa mejor; si lo desean pueden agregar una imagen o símbolo que los represente. Luego se rotan los abanicos por la derecha para escribir lo que conocemos del compañero al cual pertenece el abanico. Se repite hasta que hayan escrito algo acerca de sus compañeros. Al final se realiza una evaluación de la actividad, manifestando como se sintieron y que percibieron de sus compañeros</p>	<p>una buena actitud. Algunos estudiantes, especialmente las jovencitas necesitaron más tiempo y espacio que los jóvenes para escribir sus apreciaciones. Al finalizar la actividad cada uno leyó como lo veían sus compañeros. Se realizó la evaluación de la actividad de forma escrita, se les pidió compartir sus reflexiones y manifestaron que algunos no sabían cómo los veían los demás, dos de ellos expresaron que sus compañeros tenían una imagen muy alta de ellos, que ellos mismos no se sentían con tantas cualidades. Mencionaron también que al iniciar la actividad tenían un poco de temor por expresar a sus compañeros sus ideas y que esto pudiera generar roces entre ellos, pero que luego se sintieron confiados y que leer lo que sus compañeros piensan sobre ellos los hace sentir felices. Nadie reportó una emoción negativa</p>	
<p>COEVALUACIÓN actividad Construcción de ambientes de confianza 2</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las 	<p>Los estudiantes manifestaron que es más difícil expresarse sobre alguien que no conoces, y más aún cuando hubo compañeros que no querían hacer la actividad, manifestaron que esto resta motivación, que si</p>	<p>No se cuenta con registros fotográficos o filmación de la coevaluación oral</p>

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
	<p>propias emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación 	<p>todos están dispuestos es más fácil abrirse al curso. La siguiente clase iniciaron manifestando su descontento con la actitud de tres compañeras quienes después de realizar la actividad hicieron comentarios burlones sobre la letra u ortografía de los compañeros que les escribieron, lo cual terminó en una discusión entre los involucrados; Las estudiantes que iniciaron la intervención manifiestan que al realizar las actividades que he propuesto deben estar dispuestos a respetar a los compañeros y evitar estos comentarios. Una de las estudiantes que había hecho malos comentarios sobre sus compañeros dijo que ante la mala letra y "Horrografía" no podría quedarse callada, el representante del curso le aconsejó que expresara sus ideas en un mejor tono y con otra actitud, ya que esto ya les había traído disgustos con otros compañeros y docentes en clases anteriores.</p>	
<p>Construcción de ambientes de confianza. 3</p> <p>Objetivo: Generar un ambiente en el que</p>	<p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asertividad • Escucha activa <hr/> <p>Los estudiantes</p>	<p>No hubo ninguna resistencia para escribir la carta, en general el curso tuvo una actitud positiva frente a la actividad y se tomaron su tiempo para</p>	

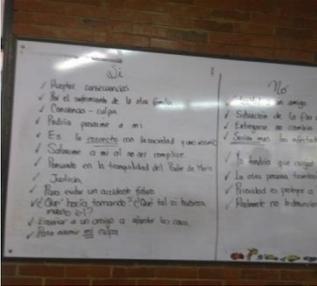
ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
<p>los estudiantes del curso 1102 se conozcan y reconozcan a sus compañeros para construir lazos de confianza y respeto</p> <p>Fecha: Lunes 19 de octubre</p>	<p>escribirán una carta dirigida al curso, teniendo en cuenta los que leyeron en los abanicos de la actividad anterior, contando a sus compañeros cosas de su vida y de su personalidad que quieren que los demás conozcan, a manera de retroalimentación para ellos</p> 	<p>pensar y escribir sus ideas, muchos de ellos usaron papel de colores e hicieron dibujos para decorar sus cartas, quienes la hicieron en hojas de portafolio no quisieron pegarlas en el mural que hicimos, sino que pidieron presentarla en hojas de colores también. Mostraron mucho interés por leer las cartas de sus compañeros y aunque el tiempo destinado para esta actividad se agotó, pidieron unos minutos más para poder leer las cartas de otros compañeros. Al hacer la evaluación de la actividad manifestaron que querían leer las cartas de compañeros con los que no habían compartido mucho; de sus amigos cercanos conocían mucho más y no era muy llamativo. Algunos de ellos descubrieron que hacían o les gustaban cosas parecidas o que nunca imaginaron que hicieran o les gustaran algunas cosas como cantar, o montar patineta a estudiantes calladas del salón. Usaron expresiones como: ¿Quién se va a imaginar a Karen cantando rap?, ni a Daniela en patineta?</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		 	     

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
			
<p>COEVALUACIÓN Actividad Construcción de ambientes de confianza. 3</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación 	<p>La coevaluación del desempeño de esta actividad giro en torno a la estética de las cartas presentadas. Los comentarios valoraron el esfuerzo de los estudiantes por presentar una carta que fuera agradable a la vista y se valor que la totalidad de los estudiantes haya realizado la actividad'. Se puso énfasis en el trabajo de un estudiante, a quien no le gusta este tipo de actividades pero que la realizó con la mejor actitud y el producto que presentó fue muy bueno.</p>	<p>No se cuenta con registros fotográficos o filmación de la coevaluación oral</p>
<p>Construcción de ambientes de confianza. 4 Fecha: Miércoles 21 de octubre</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Empatía <hr/> <p>Los estudiantes del curso 1102 establecerán una</p>	<p>Inicialmente fue difícil que escribieran una meta para el grupo, así que les propuse que primero escribieran una meta para ellos mismos. Las metas eran ser promovidos de grado 10° a 11°, graduarse, continuar compartiendo con sus amigos, ser motivo de orgullo para sus padres, divertirse, conocer más amigos, etc.</p> <p>Luego escribieron una meta para el curso, para algunos fue más fácil ahora pero otros pocos (4</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
	<p>meta común, (Qué, cuándo, quienes). Primero la escribirán de manera individual, luego compartirán sus ideas en pequeños grupos y construirán una por grupo. Finalmente se presentaran las metas para definir una sola. Cada uno dejara por escrito su compromiso para aportar a la consecución de esta meta</p>	<p>estudiantes) requirieron más tiempo y escribieron ideas muy breves. Al agruparse para compartir sus ideas les propuse hacerlo con compañeros diferentes a los que están siempre en su grupo de trabajo. Ante la solicitud general de agruparse espontáneamente cambiamos la estrategia y se organizaron con sus amigos; rápidamente socializaron sus metas y construyeron una por cada grupo. Se leyeron las metas de cada uno de los grupos y la esencia era común:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 100% de los estudiantes del grupo fuera promovido a grado 11° y graduarse • Conseguir que el curso fuera más unido y solidario. Que tuvieran menos roces y discusiones y se sintieran confiados para hablar con todos sus compañeros <p>Esto último contrasta con lo manifestado en las encuestas, en donde manifestaban que se sentían confiados para expresar sus ideas.</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		Finalmente escribieron a que se compromete cada uno para lograr la meta del curso. Tuvieron en cuenta sus fortalezas y seis de ellos sus dificultades académicas y convivenciales, para mejorarlas y que esto ayude al curso	
COEVALUACIÓN Actividad Construcción de ambientes de confianza. 4	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación 	<p>La coevaluación se realizó sobre el desempeño de los grupos para proponer la meta del curso. Tres de los cinco grupos manifestaron que se sintieron a gusto trabajando con sus compañeros y que se sentían confiados al proponer sus metas, que sintieron que sus compañeros hacían aportes valiosos y que lograron crear una meta común sin mucha dificultad.</p> <p>En uno de los grupos restantes la coevaluación mostró el descontento con dos de los miembros del equipo que se dedicaron a hablar de cosas personales sin contribuir a la realización de la actividad y que no mostraron ningún interés en colaborar con el grupo.</p> <p>El grupo restante no quiso hacer la coevaluación de manera oral ni escrita, se veían molestos y ninguno</p>	No se cuenta con registros fotográficos o filmación de la coevaluación oral

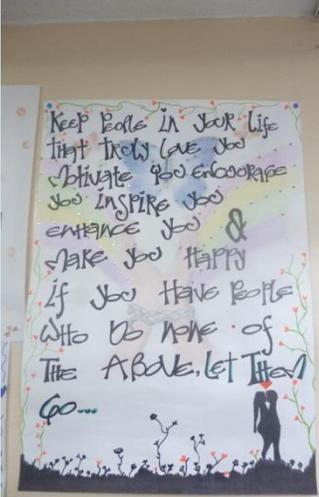
ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>quiso hablar; posteriormente y fuera de la clase me comentaron que habían discutido ya que una de las compañeras no permitió la negociación y quiso imponer su idea, descalificando los aportes de los demás</p>	
<p>DILEMAS MORALES 1</p> <p>Objetivo: Presentar a los estudiantes situaciones conflictivas para que fortalezcan sus competencias ciudadanas</p> <p>Fecha: Jueves 22 de octubre</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación <hr/> <p>Se presentará a los estudiantes un dilema moral, según la estructura que propone Kohlberg, así: Leer individualmente la situación Parfrasear o resumir la situación Identificar cual es el dilema y que valores entran en conflicto Responder las</p>	<p>La lectura y síntesis de la situación se desarrollaron satisfactoriamente</p> <p>Al momento de tomar una decisión sobre denunciar o no a un amigo, el curso se dividió casi por la mitad, 8 y 10 estudiantes, y una estudiante que requirió más tiempo para adherirse a un grupo. Finalmente se unió al grupo más pequeño, a favor del no denunciar. Compartieron sus razones en cada grupo y pasamos a conversar y escribir los argumentos.</p> <p>Los argumentos a favor de si denunciar fueron abundantes en contraste con los argumentos a favor del no. La discusión se volvió cada vez más apasionada y tuve que intervenir recordando las reglas de lo juzgar personas, sino controvertir posiciones, ante lo cual respondieron positivamente.</p> <p>Al escoger algunos argumentos válidos presentados por el otro grupo fue fácil para los</p>	  

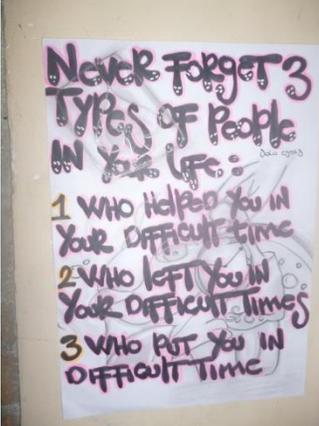
ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
	<p>preguntas propuestas</p> <p>Los estudiantes se organizaran en dos grupos dependiendo de su respuesta.</p> <p>Compartirán las razones que sustentaron su decisión</p> <p>El docente explicará las reglas de la conversación grupal</p> <p>Cada grupo expondrá sus argumentos alternándose el uso de la palabra.</p> <p>Cada argumento se escribirá en el tablero</p> <p>Después de agotados los argumentos cada grupo escogerá los argumentos del otro grupo que le parezcan válidos, interesantes o que les hayan provocado alguna reflexión adicional</p> <p>Posteriormente cada uno escribirá las emociones que le generó la actividad y realizará una autoevaluación y coevaluación de la misma</p>	<p>estudiantes a favor del no. Pero solo dos estudiantes del grupo a favor de si denunciar, lograron reconocer argumentos valiosos a favor del no denunciar.</p> <p>No hubo tiempo de realizar la auto y coevaluación de la actividad en clase. Queda pendiente, pero verbalmente los estudiantes manifestaron su agrado por la actividad y como fue interesante la controversia. Algunos de ellos lo comentaron con estudiantes de otras secciones, quienes se acercaron para pedirme que hiciéramos esta actividad.</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
			
<p>COEVALUACIÓN Actividad DILEMAS MORALES 1</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación 	<p>Se realiza la coevaluación de la actividad anterior. Algunos estudiantes manifestaron que no fue fácil tomar una decisión y que se sentían intimidados por lo que pensarían sus compañeros sobre ellos, pero que en general les gusto poder expresarse en público. La observación más generalizada fue sobre el silencio del grupo, se sintieron escuchados y que les prestaban atención, además de que a pesar del apasionamiento por el debate, no hubo respuestas o argumentos groseros o que dañaran el</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
	<p>opiniones verbalmente con su compañero o equipo de trabajo</p>	<p>ICFES en grupos de dos o tres personas. Se conformaron los grupos buscando trabajar con compañeros con los que habitualmente no trabajan. En general no hubo diálogo entre ellos sobre las razones para escoger una u otra opción. Algunas veces se limitaban a permitir que alguien escogiera una respuesta y los demás asentían. La coevaluación se hizo de forma verbal, en general reconocían que sus compañeros estaban en silencio y esto aportaba al desarrollo de la actividad. En dos grupos hubo sugerencias manifiestas, exhortando a sus compañeros de equipo a colaborar más para cumplir con el objetivo. Uno de los estudiantes manifestó públicamente su compromiso de esforzarse más en el desarrollo de las actividades individuales y grupales</p>	  

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
<p>CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES DE CONFIANZA 5</p> <p>Objetivo: Generar un ambiente en el que los estudiantes del curso 1102 se conozcan y reconozcan a sus compañeros para construir lazos de confianza y respeto</p> <p>Fecha: Miércoles 10 de Febrero</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación <p>Los estudiantes del curso 1102 establecerán una meta común, (Qué, cuándo, quienes). Primero la escribirán de manera individual, luego compartirán sus ideas en pequeños grupos y construirán una por grupo. Finalmente se presentaran las metas para definir una sola. Cada uno dejara por escrito su compromiso para aportar a la consecución de esta meta</p>	<p>Se retoman las metas que el grupo elaboró previamente Graduarse, ser motivo de orgullo para sus padres, compartir con sus compañeros y hacer que el curso sea más unido y solidario..</p> <p>Se propone establecer un slogan para el curso, ante esto proponen elaborar una frase o conseguir frases célebres o famosas. Solicito que cada estudiante elabore un poster con su frase seleccionada en inglés y prepare las razones por las cuales podría ser el slogan de grupo.</p>	 
CONSTRUCCIÓN DE	COGNITIVAS	18 de los 21 estudiantes	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
<p>AMBIENTES DE PAZ Y COEVALUACIÓN</p> <p>Objetivo: Generar un ambiente en el que los estudiantes del curso 1102 se conozcan y reconozcan a sus compañeros para construir lazos de confianza y respeto</p> <p>Fecha: Jueves 18 de febrero</p>	<p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación <hr/> <p>Los estudiantes escogerán una frase como slogan del grupo. Cada uno escogerá y presentará el grupo su frase propuesta a través de un poster bellamente elaborado y presentará las razones por las cuales cree que debe ser escogida. Al final el grupo seleccionará la frase que mejor recoja las metas y propósitos del grupo</p>	<p>trajeron sus propuestas en posters y presentaron las razones para proponerlas como slogan. Hubo un ambiente de escucha respetuosa.</p> <p>Se hizo la coevaluación de los trabajos en grupos de cuatro personas, teniendo en cuenta aspectos como :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La estética. Tamaño y pertinencia de la imagen (relación con la frase que ilustra) 2. La letra: Tamaño y legibilidad 3. La frase: Pertinencia e impacto (relación con las metas y propósitos del curso) 4. Argumentación: Presentación de las razones 5. Manejo de la segunda lengua: Este aspecto se evaluó en las carteleras, ya que presentaron sus argumentos en español <p>Los grupos valoraron rápidamente la calidad y pertinencia de los posters, y manifestaron que se sentían más a gusto valorando el trabajo de sus compañeros en grupo, para poder tener en cuenta</p>	  

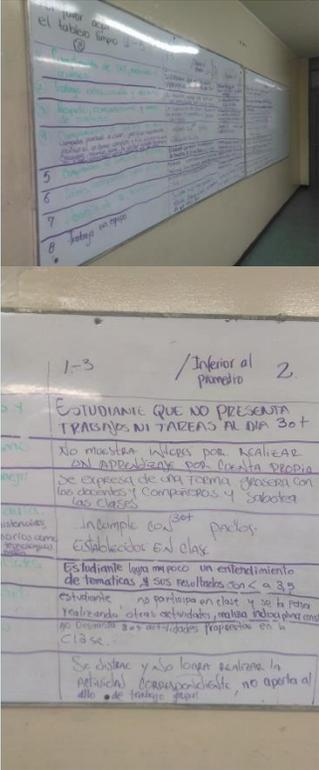
ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>la opinión de otros. Se seleccionó el poster de Junior Chacón.</p> <p>“</p> <div data-bbox="727 512 1081 940" style="background-color: #003366; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Most of the problems in life are because of two reasons: we act without thinking or we keep thinking without acting</p> </div> <p>Tomado de: http://www.thethingswesay.com/</p>	
<p>COEVALUACIÓN Actividad Construcción de ambientes de confianza. 5</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación 	<p>Al realizar la coevaluación de la elaboración de un eslogan para el curso, se evaluaron, entre otras cosas, la estética de los posters y expresan que los trabajos de las jovencitas eran, en general, mucho más bellos que los de los jóvenes, pero que eran necesario valorar el esfuerzo que realizaron estos últimos dado que la elaboración del material les costaba mucho más trabajo que a las jovencitas. Por último al elaborar la rúbrica de desempeño de la asignatura se dieron</p>	

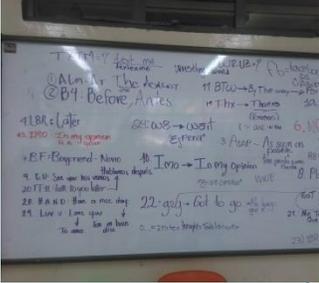
ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>expresiones como "ningún estudiante hace nada, todos hacen algo" "¿y cómo se va a sentir alguien a quien evaluemos así?. Las cuales visibilizan la toma de perspectiva</p>	
<p>DILEMAS MORALES 2</p> <p>Objetivo: Presentar a los estudiantes situaciones conflictivas para que fortalezcan sus competencias ciudadanas</p> <p>Fecha: Viernes 19 de febrero</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación <hr/> <p>Se presentará a los estudiantes un dilema moral, según la estructura que propone Kohlberg (Ver planeación Dilemas morales 1)</p>	<p>Se presenta la situación de Agamenón en la mitología clásica, en donde para ir a Troya e iniciar la guerra debe conseguir el favor de los dioses y vientos propicios, sacrificando a su única hija, a través de una parte de la película Helena de Troya. Se reconstruye la historia en grupo añadiendo detalles por parte de los estudiantes, corrigiendo información desde el nacimiento de Paris hasta su muerte, pasando por el mito de la manzana, la muerte de Héctor y Aquiles, etc., para contextualizar la situación de Agamenón. Rápidamente se toman posiciones a favor o en contra de su proceder. Se conforman los grupos para compartir sus argumentos. El grupo a favor se conforma con cuatro estudiantes, el grupo en contra con 17. Se dan múltiples argumentos de lado y lado, pero en general hay un ambiente de escucha y respeto por la</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>opinión de sus compañeros. No hubo una discusión fuerte sobre los argumentos contrarios, posiblemente porque el contexto de la situación les era lejano y cotidianamente no se enfrentan a dilemas como estos, así que propongo otro dilema moral de Heinz, donde para salvar a su esposa de cáncer tendría que robar la medicina.</p> <p>Esta nueva situación polarizo completamente al grupo y se inició una discusión mucho más dinámica, más nutrida de argumentos y con el deseo de contestar los argumentos de sus compañeros. Hubo que recordar las reglas del ejercicio, de contradecir razones sin atacar a las personas.</p>	
<p>COEVALUACIÓN Actividad DILEMAS MORALES 2</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p>	<p>Se hizo un ejercicio de coevaluación de manera verbal ya que estaban en modo oral y no deseaban escribir; manifestaron agrado por la actividad, ya que les permite expresarse y escuchar a sus compañeros, en general se sienten escuchados, que se respetan sus ideas, salvo un caso, el de Marlon Roldan, un joven muy inteligente y crítico, algo</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
	<ul style="list-style-type: none"> Escucha activa Asertividad Argumentación 	<p>irreverente, a quienes sus compañeros describen como engreído. Dos de sus compañeras le sugirieron escoger mejor la forma para exponer sus puntos de vista, ya que el tono que usa es chocante para ellas, ante lo cual el grupo estuvo de acuerdo.</p>	
<p>Elaboración de RÚBRICAS de evaluación</p> <p>Objetivo: Construir un modelo que oriente el proceso de coevaluación de los desempeños en la asignatura de inglés</p> <p>Fecha: Miércoles 2, jueves 3 y Viernes 4 de marzo</p>	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Toma de perspectiva Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> Manejo de las propias emociones Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Escucha activa Asertividad Argumentación <p>En parejas o pequeños grupos los estudiantes reflexionaron sobre los aspectos que deben tenerse en cuenta al momento de evaluar a sus compañeros en términos de sus desempeños. Posteriormente se</p>	<p>Los estudiantes rápidamente se agruparon con sus amigos más cercanos y elaboraron el esquema en el portafolio. Cada grupo o pareja propuso aspectos a evaluar como:</p> <p>Puntualidad, participación en clase, uso de recursos y materiales, desarrollo de las actividades propuestas, desarrollo de trabajos y tareas extra clase y trabajo autónomo, comportamiento, respeto y disciplina, desempeño académico, responsabilidad y compromiso, interés, manejo de conflictos, presentación personal y uso del uniforme, trabajo en equipo, creatividad en el desarrollo de las actividades, resultados en las evaluaciones, cumplimiento de pactos, entre otros. La actividad estaba propuesta para ser desarrollada durante dos módulos de clase, 100 minutos, pero aunque el</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
	<p>escribirá la totalidad de los aspectos en el tablero. Los estudiantes deberán categorizar los aspectos según la importancia que tenga para ellos cada uno y agrupar las ideas comunes o detallar sus sugerencias. Una vez decididos los aspectos los estudiantes escribirán la descripción de los niveles en que podría estar cada estudiante (ej. Bajo, alto, superior). Voluntariamente se escribirá la descripción que elaboraron para cada uno y se concertaran con otras posibles descripciones de los miembros del grupo. El docente orientará la concertación buscando que los descriptores sean claros, concretos, útiles y secuenciales.</p>	<p>diálogo al interior de los pequeños grupo fue breve, la socialización y concertación de los aspectos se extendió más de lo esperado. Algunos grupos defendían sus propuestas argumentando la importancia de la convivencia y actitud como eje del aprendizaje otros argumentaron que para poder valorar integralmente a sus compañeros es necesario tener en cuenta los resultados académicos con los comportamentales. Hubo razones de lado y lado, siempre en un ambiente de interés, aunque hubo que recordar que se discutían las propuestas sin atacar a los compañeros, ya que un estudiante, quien generalmente va en contravía de la opinión general estaba siendo criticado por uno de los grupos, por su forma “tan Frontal” probablemente directa de expresarse. Después de un largo debate logramos agrupar algunos aspectos en categorías mas incluyentes y se proponen 12 aspectos: Puntualidad, participación en clase, uso de recursos y materiales, desarrollo de las actividades propuestas, trabajo autónomo,</p>	    

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>desempeño académico, interés, manejo de conflictos, trabajo en equipo, creatividad en el desarrollo de las actividades, resultados en las evaluaciones y cumplimiento de pactos de aula. Se continuará la próxima clase con el compromiso de mantenerse en la reflexión, de seguir meditando sobre el tema.</p> <p>Jueves : seis estudiantes me abordaron durante la hora de descanso para hablar sobre los aspectos que les parecían más importantes, me comentaron que habían pensado englobar en un solo aspecto el cumplimiento de todos los acuerdos de clase, como puntualidad, aseo, uniforme, uso de audifonos, etc.</p> <p>Inicialmente pactamos proponer 10 aspectos pero ellos me preguntaron si podían ser menos para hacer "La plantilla" más práctica y concreta. Los invité a proponerlo y dialogarlo con todos y les manifesté que me parecía muy interesante y valioso que hubieran seguido pensando y dialogando sobre el tema.</p> <p>Al iniciar la sesión escribimos nuevamente los</p>	 

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>aspectos concertados la sesión anterior. Los estudiantes con quienes hablé durante el descanso presentaron su propuesta al curso, todos se mostraron receptivos ante la idea.</p> <p>Iniciamos categorizando los aspectos al interior de los grupos y se redujeron los criterios a 8:</p> <p>Cumplimiento de tareas, trabajos y recursos, Trabajo extracurricular y autónomo, respeto compañerismo y manejo de conflictos, cumplimiento de pactos de aula, comprensión de temáticas y resultados, interés, participación y buena actitud, desarrollo de actividades y trabajo en equipo.</p> <p>Al tratar de titular los niveles posibles la tendencia fue hacia abajo, básico y alto, por debajo del promedio, promedio y por encima del promedio, finalmente se decidió por votación: inferior al promedio, aceptable y excelente e incluyeron una valoración para cada nivel 1, 3,5 y 5. Pactamos continuar al día siguiente para concretar la descripción de los aspectos.</p> <p>Viernes: Se escribieron en</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>el tablero las descripciones de cada aspecto en cada nivel, se tomaron un tiempo para leerlos e identificar qué aspectos de sus propuestas no estaban contemplados y se construyó de manera colectiva la matriz general completando cada nivel. Los estudiantes se manifestaron diciendo que era necesario hacer la descripción tan precisa como fuera posible, ya que esta orientará el proceso de coevaluación de cada corte, por lo tanto el periodo de tiempo daba la posibilidad de que se presentaran las situaciones descritas varias veces. Así que incluyeron en la descripción elementos cuantitativos. Fue interesante ver como se polarizó la discusión en torno a la cantidad de veces en que podrían “fallar” los estudiantes para que sus desempeños fueran considerados, excelentes, aceptables o inferiores al promedio. Dos de los grupos defendieron la propuesta de que un solo “fallo” lo ubicaba en aceptable y dos en inferior al promedio, e incluir palabras como “todas” y “siempre”. Un grupo defendió la propuesta de que no hay nadie perfecto</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>y el equivocarse no hace que el desempeño del estudiante deje de ser excelente, pero los otros grupos no cedieron en los aspectos que valoran lo comportamental, aunque si en dos aspectos académicos; en el cumplimiento de trabajos, tareas y recursos se dio un margen de “1” incumplimiento y en comprensión de temáticas y resultado de las valoraciones se permitió un promedio de 4,5, diferente a 4,8 que era la propuesta inicial. Los argumentos se dieron alrededor de que lo académico es muy importante, pero aún más la relación con compañeros y docentes y la actitud y disposición frente al trabajo.</p> <p>Uno de los grupos sugirió revisar la valoración de cada nivel (1, 3,5 y 5). Propusieron cuantificar los desempeños con 3, 4 y 5, para que la brecha entre inferior al promedio y aceptable no fuera tan grande y permitiera valorar lo bueno; uno de los estudiantes argumentó que “debería ser cero, porque la nada se puede medir y se mide con cero”. Otra estudiante contradijo afirmando que “ningún</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>estudiante hace nada, todos hacen algo” y una de sus compañeras de grupo añadió que más que buscar “rajar” a los compañeros era construir una “plantilla” para poder evaluarlos justamente. Se escribieron las dos propuestas y se votó ganando la propuesta de 3, 4 y 5.</p> <p>Se terminó la sesión agradeciendo a los estudiantes por toda la disposición, interés y buen ánimo con que se desarrollaron las actividades. Surgieron preguntas acerca de quienes utilizarían la rúbrica que ellos construyeron; contesté que inicialmente las otras secciones a mi cargo, pero que presentaría la propuesta al área de humanidades y al ciclo cinco, esperando que fuera acogida y que lo ideal sería que esta fuera la base para la construcción de otras RÚBRICAS en las diferentes asignaturas y los demás ciclos. Preguntaron si la usaríamos en la coevaluación de este corte y añadieron que era un esfuerzo importante y que valdría la pena empezar a usarla. La respuesta fue que sí, la sistematizaríamos y usaríamos tan pronto</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		como fuera posible. Se veían contentos y emocionados por saber que otros cursos verían su trabajo y pidieron que les diera crédito, ante lo cual les aseguré que así sería	
COEVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS II SEMESTRE DE 2016	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva • Generación de opciones <p>EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las propias emociones • Empatía <p>COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Asertividad • Argumentación 	<p>Al finalizar el semestre en la institución se requiere hacer una evaluación entre pares y diligenciar la valoración numérica en la plataforma dispuesta para sistematizar las notas. En la sección 1102 se realizó la coevaluación utilizando la rúbrica diseñada por los estudiantes y el docente. Todos los estudiantes evaluaron a cada uno de sus compañeros teniendo en cuenta los criterios previamente acordados. Cada estudiante contaba con una copia de la rúbrica. Se solicitó que de manera voluntaria los estudiantes fueran pasando para ser evaluados por sus pares. Seis de los 20 estudiantes querían ser los primeros, finalmente ellos mismos se dieron el orden. Antes de iniciar con la coevaluación se dio un tiempo entre 2 y tres minutos para reflexionar sobre el desempeño de cada estudiante y posteriormente se inició con la coevaluación de forma oral. La participación</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>fue muy nutrida y se enfocaron es los aspectos positivos del desempeño de cada estudiante. Resaltando los progresos que cada uno había visto en sus compañeros y narrando detalladamente los espacios y momentos que soportaban sus afirmaciones. Ocasionalmente recordaban las recomendaciones que dieron a sus compañeros previamente para superar sus dificultades, y recalcaron el hecho de que haberlas tenido en cuenta les ayudo a mejorar sus desempeños. Se escucharon múltiples sugerencias como sentarse en lugares diferentes del aula, compartir con otros compañeros, pedir ayuda al docente o compañeros más avanzados en el proceso, entregar el celular a uno de sus compañeros al iniciar las actividades, conseguir el uniforme con el área de orientación del colegio, pedir apoyo para conseguir los recursos necesarios para la clase y hasta llevar el registro de trabajos y tareas signados en su grupo de whats app. A pesar de que muchos querían participar, esperaban su turno y escuchaban tanto las</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>apreciaciones sobre sus compañeros como las realizadas sobre ellos mismos y reafirmaban con sus gestos la aprobación o desaprobación sobre lo que escuchaban</p> <p>Fue evidente como los estudiantes del curso 1102 se ponían en el lugar del otro al momento de realizar la coevaluación, ya que buscaban la manera de expresar sus ideas con respeto y solidaridad, pensando en el mejoramiento académico y convivencial de sus compañeros sin ofenderlos o herirlos.</p> <p>19 de los 20 estudiantes se mostraron conformes con las apreciaciones de sus compañeros y con la forma de expresarse, solo una estudiante manifestó que no se sintió a gusto con la forma como se expresó uno de sus compañeros, ya que ella sintió que no tuvo en cuenta las circunstancias que rodearon un evento específico en el que no pudo participar su estado anímico por problemas familiares. Pero lo anterior no desembocó en agresiones físicas o verbales y el estudiante evaluador se disculpó por no haberse expresado correctamente.</p>	

ACTIVIDAD	COMPETENCIA A FORTALECER Y DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	EVIDENCIAS
		<p>durante el semestre se presentaron algunas dificultades de salud por parte de una compañera y situaciones familiares difíciles a más de cuatro estudiantes que repercutieron en el desarrollo de las actividades, pero según se manifestó por parte de ellos en el momento de coevaluar a sus pares, siempre contaron con el apoyo de uno o más compañeros; es de resaltar el caso de un estudiante que visitó a una compañera para llevarle información de las tareas asignadas, a pesar de no vivir cerca ni ser amigos cercano.</p>	

