



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS BILINGÜES.

Realizado por:

Víctor Andrés Calderón Acosta

Asesora:

Luz Stella Mejía Aristizábal

Tesis presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Básica con
Énfasis en Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

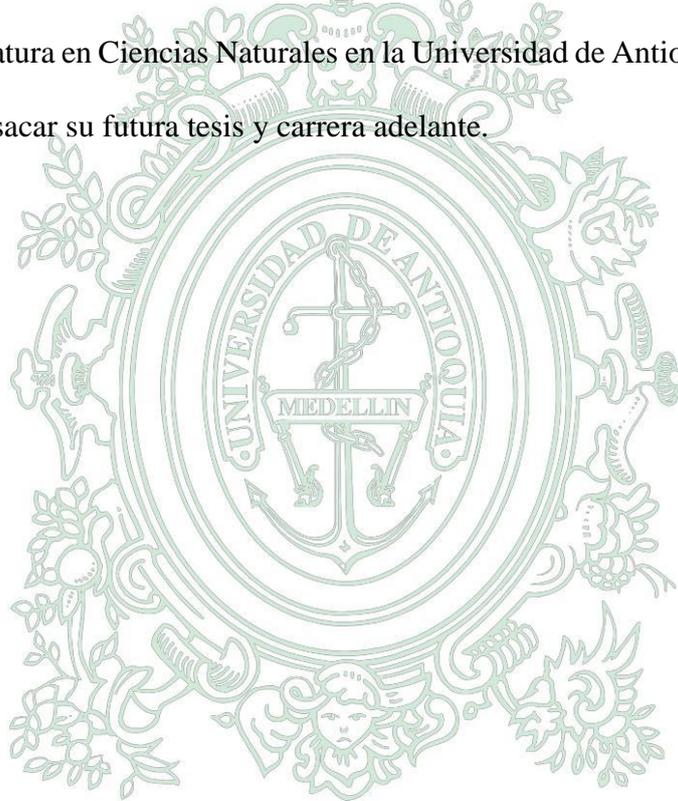
Medellín- Antioquia

2018



Dedicatoria

Le dedico esta tesis a mi sobrino Diego Alejandro quien se encuentra culminando el tercer semestre de Licenciatura en Ciencias Naturales en la Universidad de Antioquia; ojalá yo le sirva de inspiración para sacar su futura tesis y carrera adelante.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Agradecimientos

Quiero agradecer a la profesora Luz Stella por su oportuno y constante acompañamiento en este largo proceso.

Igualmente, quiero agradecer especialmente a mi hermano Alejandro, mi madre, mi padre y mi cuñada Transito por su apoyo incondicional en esta grandiosa etapa de mi vida; sin su energía, aliento y soporte este proyecto de ser un profesional no hubiera sido posible.

Por último, quiero agradecer a Anna Verbytska por colaborarme con mi inglés y ayudarme a pasar la entrevista al centro de las prácticas. Agradezco también a la profe Karina, pues su experiencia y carisma nutrieron bastante mi formación docente en el colegio San Ignacio de Loyola.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la enseñanza bilingüe de las ciencias sociales en el colegio San Ignacio de Loyola de Medellín. La investigación utiliza como estrategia el estudio de caso en el programa bilingüe *Team Teaching* en los grados tercero cuarto y quinto de primaria. Para la recolección de información se usaron diferentes técnicas como la observación participante y no participante, la lista de cotejo y la entrevista semiestructurada, y se analizó utilizando el procedimiento de triangulación hermenéutica. En los datos arrojados es posible evidenciar una enseñanza bilingüe de las ciencias sociales que propenden por una retroalimentación de los estándares básicos en competencias planteados en la asignatura, con lo cual se busca identificar fortalezas y debilidades que los estudiantes tienen en su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, se busca que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas en inglés utilizando el vocabulario propio del área de ciencias sociales.

Palabras clave: competencias, educación bilingüe, estrategias evaluativas, evaluación, retroalimentación.



Tabla de Contenido

Dedicatoria	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Introducción.....	8
1. Planteamiento del problema de investigación	10
1.1. Descripción del problema.....	10
1.2. Antecedentes.....	11
1.3. Justificación	14
1.4. Preguntas de investigación	15
2. Objetivos de investigación	16
2.1. Objetivo general	16
2.2. Objetivos específicos.....	16
3. Marco Referencial	17
3.1. Educación bilingüe.....	17
3.2 Educación bilingüe y bilingüismo	19
3.3 Estrategias evaluativas.....	22
3.4 Estrategias y técnicas de evaluación	24
3.5 Estrategias e instrumentos de evaluación.....	25
3.6 Evaluación por competencias	27
4. Diseño metodológico	32
4.2. Método	34
4.3 Contexto y participantes	35
4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información	36
4.4.1 Observación no participante	36
4.4.2 Observación participante.....	37
4.4.3 Entrevista semiestructurada.....	37
4.4.4 Lista de cotejo	38
4.5. Procedimiento de análisis.....	38
4.6. Criterios de credibilidad.....	41
4.7. Compromiso ético	41
5. Hallazgos.....	42



Facultad de Educación

5.1. Educación bilingüe.....	42
5.2. Estrategias evaluativas.....	45
5.2.1. Técnicas de evaluación.....	46
5.2.2. Proceso de retroalimentación.....	49
5.3 Evaluación por competencias.....	52
6. Conclusiones.....	58
7. Referencias.....	64
Anexos.....	70
Anexo 1: Consentimiento informado.....	70
Anexo 2: formato diario de campo.....	71
Anexo 3: Cuestionario entrevista.....	72



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Contenido de gráficos y tablas

Gráfico 1. Procedimiento de Análisis. Elaboración propia..... 39

Tabla de recursos online. Elaboración propia..... 62



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito central analizar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la enseñanza bilingüe de las ciencias sociales y si estas prácticas posibilitan el aprendizaje por competencias. Para ello resulta importante indagar por las estrategias evaluativas que se usan, con la finalidad de proponer recomendaciones para la enseñanza y la evaluación. Asimismo, resulta menester ver qué competencias tienen o qué competencias debe tener un maestro para enseñar determinada área en inglés, pues este asunto implica conocer aspectos tanto de la enseñanza en inglés, como de la enseñanza de la asignatura específica.

En consecuencia, este asunto de la evaluación simultánea de dos áreas, implica que el maestro sea competente en ambas áreas del conocimiento, por lo cual la evaluación en instituciones bilingües no es un asunto solamente del maestro y su área, sino que es un asunto de diseño y diálogo, en donde el apoyo y la planeación mutua entre los profesores de inglés y los profesores de las demás áreas, permite diseñar estrategias de enseñanza pertinentes para los estudiantes.

La investigación utiliza como estrategia el estudio de caso en el programa bilingüe *Team Teaching* del colegio San Ignacio de Loyola en los grados tercero cuarto y quinto de primaria. Para la recolección de información se usaron diferentes técnicas como la observación participante y no participante, la lista de cotejo y la entrevista semiestructurada, y se analizó utilizando el procedimiento de triangulación hermenéutica.

En este orden de ideas, el presente trabajo está dividido en seis capítulos, en donde el primero corresponde al planteamiento del problema, su pertinencia, revisión de antecedentes a nivel nacional e internacional y las preguntas de investigación. En el segundo capítulo se plantean los objetivos de investigación.

En el tercer capítulo, se presenta el marco referencial, que da cuenta de las categorías que direccionan este trabajo: las competencias, la educación bilingüe y las estrategias evaluativas. Seguidamente, en el capítulo cuatro se encuentra la metodología de investigación: paradigma, enfoque, método, técnicas de recolección de información, contexto, participantes y el respectivo compromiso ético.

En el capítulo cinco se presenta el análisis de la información a manera de hallazgos. Dicho, análisis se realizó usando el procedimiento de triangulación hermenéutica. Por último, el capítulo seis, se dedica a las conclusiones surgidas a partir de los hallazgos, e igualmente, se realizan recomendaciones que contribuyan al mejoramiento de la evaluación por competencias en el área de ciencias sociales en inglés.

1. Planteamiento del problema de investigación

1.1. Descripción del problema

La educación bilingüe es un tema de análisis amplio y que en Colombia tiene poca indagación, por ende en medio de aquello que se ha indagado se puede ver que hay escasez de análisis en torno a la evaluación de los aprendizajes en contextos bilingües, y he aquí justamente la base del problema, pues no se tiene claro qué aspectos transversales se deben evaluar a un estudiante cuando está en un área bilingüe, en este caso el área de ciencias sociales, porque no solamente se debe evaluar lo aprendido en ciencias sociales sino el uso del inglés para el aprendizaje de las ciencias sociales.

En este sentido, resulta importante analizar qué procedimientos, instrumentos y criterios se usan para evaluar los procesos de aprendizaje en las áreas enseñadas en inglés, ya que muchas veces resulta discutible que los maestros de dichas áreas sólo piensen en la evaluación de su área específica, es decir mientras que un docente de inglés que enseñe ciencias sociales en inglés tiene cierta prioridad por evaluar el inglés más que las ciencias sociales, el maestro de ciencias sociales o de tecnología da prioridad a su área y no lleva un proceso de evaluación del uso del inglés. De ahí que resulte problemática una evaluación aislada de las áreas y no una evaluación transversal de las mismas, lo cual genera el interrogante ¿qué tan competente es un profesor bilingüe en ambas áreas? de ahí que Caballero (2009) plantee que:

El reto de la educación bilingüe es importante ya que la mayoría de profesores de áreas no lingüísticas del momento no se sienten seguros de su nivel en la lengua extranjera y delegan el menester de enseñarla en el profesor especialista. Por otra parte,

Facultad de Educación

se han de cubrir los contenidos de las programaciones acordadas por los distintos departamentos para todos los alumnos del centro educativo. No obstante, el problema surge cuando los contenidos han de ser transmitidos, trabajados o manipulados de acuerdo con el nivel de lengua extranjera que tengan los alumnos. Por ejemplo, el profesor de Física o Química necesitará que sus alumnos dominen la voz pasiva en inglés para poder entender bien las explicaciones o el profesor de Historia necesitará que sus alumnos manejen con soltura el tiempo pasado para poder desenvolverse con las referencias históricas pertinentes (Caballero, 2009, P.9)

Por lo tanto, este asunto de la evaluación transversal de dos áreas, implica que el maestro sea competente en ambas áreas del conocimiento, por lo cual la evaluación en instituciones bilingües no es un asunto solamente del maestro y su área, sino que es un asunto de diseño y diálogo en donde el apoyo y la planeación mutua entre los profesores de inglés y los de las demás áreas permiten diseñar estrategias de enseñanza pertinentes para los estudiantes.

1.2. Antecedentes

Para la realización del presente trabajo investigativo, que busca indagar por la evaluación de competencias en ciencias sociales en ambiente bilingües, se hizo un rastreo de antecedentes que diera cuenta de investigaciones tanto nacionales e internacionales que permitan darnos una breve mirada a elementos generales de investigación sobre la enseñanza bilingüe. Por ende, en la revisión bibliográfica que se realizó respecto a la educación en contextos bilingües se encontraron tres investigaciones internacionales y dos investigaciones nacionales.

Dos de los trabajos internacionales hallados basan su indagación en el plan del

Facultad de Educación

plurilingüismo de la región autónoma de Andalucía en España. Por un lado, la investigación realizada por Caballero (2009) llamada Las competencias bilingües como objetivo: experiencias docentes, se basa en la planeación y formación de los profesores para dicho plan y cuáles son las dificultades que tienen estos docentes a la hora de realizar sus clases bilingües. Mientras tanto, el otro trabajo realizado por Fuentes (2011) se basa en los aprendizajes de los estudiantes y las facultades sociales que adquiere el alumno a la hora de relacionarse con su entorno social.

Esta investigación de Fuentes resulta importante porque en ella se puede visualizar el asunto de las competencias, entendiéndose como facultades o capacidades que puede desarrollar el estudiante para desenvolverse en su entorno, por lo cual en este trabajo podemos encontrar unos primeros aportes al tema de esta pesquisa que indaga por la evaluación de las competencias en el área de ciencias sociales en inglés. De esta manera, allí se plantea que:

El alumno “bilingüe” no se diferencia del “no bilingüe” en cuanto a tendencias sociales y de comportamiento se refiere. Donde sí aparecen rasgos diferentes y positivos es en la forma de estudiar, en el uso de las nuevas tecnologías y en los hábitos de lectura y de tiempo dedicados al trabajo personal. El alumno que responde con su trabajo y concentración produce una retroalimentación hacia su familia y sus profesores que redundan en su propio beneficio y resulta muy motivador a la hora de aplicar metodologías más activas por parte del profesorado y muy alentador para el apoyo por parte de sus familias. (Fuentes, 2011, p. 9)

De otra parte, se halló un trabajo llamado The Development of Bilingual Education in Berlin's Primary Schools de la autora Buckley (2008). Este estudio de la educación bilingüe en las

Facultad de Educación

escuelas públicas de Berlín, resulta llamativo en tanto la autora da cuenta de las fortalezas y debilidades del programa de bilingüismo propuesto por el gobierno federal alemán. Asimismo, esta autora muestra la importancia de este programa para la capital alemana y como a través de un trabajo conjunto entre maestros y Estado se puede llevar a cabo políticas y prácticas que conlleven al mejoramiento de dicho programa.

Igualmente, tenemos la investigación interinstitucional realizada por el Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes y la Universidad El Bosque: Exploraciones sobre el aprendizaje de lenguas y contenidos en programas bilingües, de las autoras Truscott, Peña, Arciniegas y Montiel (2012), quienes realizan una pesquisa en ocho instituciones bilingües de Bogotá y allí se muestran diferentes aspectos de las prácticas de enseñanza de dichos colegios. El valor de esta investigación está en su novedad, pues hasta el momento es el trabajo más amplio y exhaustivo que se ha hecho en torno a la investigación de educación bilingüe en Colombia. A través de un análisis transversal de estos colegios bilingües se analizan aspectos como las políticas lingüísticas y educativas, los profesores, las estrategias metodológicas de enseñanza, la evaluación, los padres y los estudiantes. Por lo tanto, esta pesquisa se convierte en un referente primordial a la hora de analizar escenarios de la enseñanza bilingüe en Colombia.

Por último, tenemos la tesis de Parra y Ossa (2016) en donde desde su investigación en el colegio Cantabria hacen un acercamiento muy valioso a la enseñanza de las ciencias sociales en un contexto bilingüe. En dicho acercamiento, los dos autores realizan un análisis general de la programa de educación bilingüe en el Colegio Cantabria de La Estrella Antioquia, y a partir de ello realizar una reflexión crítica en donde apuntan a mostrar la importancia de la enseñanza bilingüe y el papel que pueden jugar las ciencias sociales en dicha enseñanza, en tanto la

Facultad de Educación

enseñanza va más allá de enseñar y una segunda lengua, sino que esto implica mostrar a los estudiantes aspectos socio-culturales de los idiomas y cómo estos aspectos responden a unas lógicas de un mundo globalizado.

1.3. Justificación

La indagación por la evaluación en la enseñanza bilingüe es pertinente porque resulta importante ver previamente qué estrategias evaluativas se usan en la enseñanza bilingüe, para luego proponer estrategias que esté en correspondencia con transversalidad de la enseñanza bilingüe, más específicamente en el área de ciencias sociales. Asimismo, resulta menester ver qué competencias tiene o qué competencias debe tener un maestro para enseñar determinada área en inglés, pues este asunto de la enseñanza bilingüe implica conocer aspectos tanto de la enseñanza en inglés como de la enseñanza de la área específica, de hecho esto lo que se conoce en alemán como *Didaktik der Fachsprache* (no hay termino preciso para *Fachsprache* en español pero lo que más se acerca es lenguaje técnico o de área) la cual es una rama investigativa de la enseñanza de las lenguas que se pregunta por cómo se debe enseñar el lenguaje o la jerga científica de determinada área del conocimiento. Por ende, resulta necesario analizar cómo el maestro planea enseñar determinado concepto en inglés y a partir de esto qué tipo estrategias y criterios evaluativos transversales- en este caso las competencias- plantea el docente cuando enseña determinado eje temático y sus respectivos conceptos en inglés, pues justamente desde allí se mirará si se están cumpliendo con los objetivos de la enseñanza bilingüe planteados por la institución.

En este orden de ideas, cuando se analiza la evaluación se está mirando en consecuencia, que se busca evaluar, es decir ¿se evaluarán competencias contenidos o estándares? ¿Que busca una institución con la enseñanza bilingüe? ¿Qué objetivos transversales tiene con ello? y es

Facultad de Educación

justamente a través del análisis de la evaluación de la enseñanza bilingüe que se pueden dilucidar dichas cuestiones. En este sentido, los hallazgos investigativos que se den en torno al problema de la evaluación en contextos bilingües pueden servir de insumo para mejorar las prácticas evaluativas de los maestros en dichos contextos. Por último, esto permite dar nuevas miradas a los vacíos que aún se presentan en la investigación de educación en colegios bilingües.

1.4. Preguntas de investigación

Pregunta central: ¿Cómo desde las prácticas evaluativas en la enseñanza bilingüe de las ciencias sociales se evidencia un aprendizaje por competencias?

Preguntas orientadoras

¿Cuáles son las prácticas evaluativas que usa el docente para evaluar las competencias en el área de ciencias sociales en inglés en el colegio San Ignacio?

¿Qué competencias desarrollan los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias sociales en inglés?

¿Qué estrategias evaluativas debería tener en cuenta el docente a la hora de evaluar el área de ciencias sociales en inglés para formar por competencias?

2. Objetivos de investigación

2.1. Objetivo general

Analizar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la enseñanza bilingüe de las ciencias sociales evidenciando el aprendizaje por competencias.

2.2. Objetivos específicos

Describir las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el área de ciencias sociales en inglés.

Identificar cómo y qué competencias evalúan los docentes en el área de ciencias sociales en inglés.

Proponer recomendaciones que contribuyan al mejoramiento de la evaluación por competencias en el área de ciencias sociales en inglés.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

3. Marco Referencial

Como dijimos anteriormente, el objetivo de este trabajo es analizar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la enseñanza bilingüe de las ciencias sociales que permiten el aprendizaje por competencias. Para ello, es necesario identificar las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el área y también identificar qué competencias evalúan los docentes en el área de ciencias sociales. En este sentido, resulta menester apoyar teóricamente dichos objetivos, partiendo de las categorías o conceptos que subyacen allí, de tal forma que se pueda tener claridad desde qué mirada o espectro se analizará - en relación con la pregunta central de investigación- la evaluación por competencias, las competencias, la educación bilingüe y las estrategias evaluativas. A su vez, algunos de estos conceptos no solo hacen parte del contexto de investigación, sino también del actual contexto educativo.

3.1. Educación bilingüe

Actualmente el gobierno de Colombia cuenta con un plan nacional de bilingüismo, con el cual pretende fomentar el uso del inglés como segunda lengua. En sentido, el plan dice que:

El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2006, p.12)

De esta manera podemos ver como existe un objetivo por fomentar el bilingüismo, pero no por fomentar una educación bilingüe, pues para ello se necesita reestructurar los planes de estudio de las instituciones, de la tal forma que la matriz dicho programas esté fundamentada por una enseñanza transversal del inglés en diferentes áreas. Por ende, se puede definir la educación bilingüe como: un programa pedagógico que basa su enseñanza tanto en el uso de la lengua materna como en el uso de una lengua extranjera Buckley (2006).

En este sentido, Caballero (2009) plantea que:

El denominador común de todos los centros que llevan a cabo un programa de Educación Bilingüe es simplemente el hecho de que alguna de las asignaturas basadas en contenidos se imparten en una segunda lengua, que no coincide con la lengua materna de la mayor parte de los alumnos (p.39)

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que hay un factor esencial que permite definir la educación bilingüe, y este factor es la enseñanza de cursos de otras áreas en un idioma diferente a la lengua materna, que en nuestro caso de estudio es el inglés. No obstante, según Mejía (2006) afirma que:

1 8 0 3

Los programas bilingües presentan variantes tales como: sus objetivos, las características (lingüísticas o de otro tipo) de los estudiantes participantes, la secuenciación y la cantidad de instrucción en las lenguas implicadas, sus

aproximaciones pedagógicas y la cantidad de apoyo de las instituciones oficiales y de la comunidad (p.23).

Por su parte, Baker (2002) nos diferencia tres tipos de modelos de educación bilingüe: los modelos de educación bilingüe transitoria, educación bilingüe de mantenimiento y el modelo de inmersión. El primero hace referencia a los programas de educación bilingüe en donde el niño se le empieza enseñar tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera, pero con el tiempo solo se le enseñará en la lengua extranjera. El segundo modelo es cuando se emplea el uso de la lengua extranjera en unas materias y en las otras materias se enseña en lengua materna y último modelo es donde se realiza totalmente la instrucción en la lengua extranjera.

Sin embargo, cabe subrayar la diferencia entre el fomento del uso de una lengua extranjera y la educación para minorías lingüísticas, pues muchas veces existe el caso donde existen niños bilingües, tales como minorías indígenas u otro tipo de minorías poblaciones, pero no se fomenta bilingüismo explícitamente desde el currículo, no obstante, estas minorías deben aprender por obligación el idioma oficial que se imparte en la institución, por lo cual existe un fomento implícito del bilingüismo.

3.2 Educación bilingüe y bilingüismo

A partir de lo anterior, surge un concepto ineludible para entender la educación bilingüe: el bilingüismo, el cual es un concepto que tiene diferentes miradas y por ende distintas definiciones, por lo que no existe una última palabra respecto a lo que es bilingüismo. Igualmente, este es un concepto que se trabaja desde diferentes campos como la sociolingüística, sociología de la educación, filosofía del lenguaje y la didáctica de las lenguas

Facultad de Educación

extranjerías, pero fue la sociolingüística quien empezó a desarrollar el concepto. De hecho, desde este campo, Correa (2011) plantea que:

Desde la sociolingüística, el bilingüismo se trata del alcance y el uso de dos o más lenguas dentro de una comunidad de hablantes. Aquí, los sistemas lingüísticos se encuentran socialmente diferenciados, y cumplen varias tareas dentro de las funciones comunicativas de la comunidad (p.45)

De otra parte, Blanco (2007) define el bilingüismo como:

El uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, como los habitantes de una región o nación concreta; y en particular, una persona bilingüe, es una persona que conoce y usa dos lenguas, y se hace referencia a que habla, lee y comprende dos lenguas igual de bien (bilingüe equilibrado) (p.13)

En este orden de ideas, Heyden (2005) plantea dos tipos de bilingüismo que son bilingüismo balanceado y bilingüismo dominante. En el primero el sujeto alcanza un nivel de dominio equivalente en las dos lenguas, es decir en la lengua materna y en la lengua extranjera, lo cual se da con frecuencia en ambientes en donde comunidades minoritarias con un idioma distinto deben aprender la lengua dominante del país o región donde viven. Por otro lado, el bilingüismo dominante hace referencia al uso o dominio no equivalente que un sujeto hace de dos lenguas, es decir el sujeto tiene un dominio mucho mayor de una lengua sobre otra, que en este caso es siempre lengua nativa respecto a lengua extranjera. Este bilingüismo dominante es el que suele hacer presencia en instituciones que tienen programas de educación bilingüe.

Facultad de Educación

El bilingüismo parte de variables como la organización cognitiva, la edad de adquisición, la presencia de una segunda lengua en el ambiente extraescolar o extra institucional, el status del idioma y la identidad cultural. La organización cognitiva parte de la representación de similitud que hay entre la lengua madre y la segunda lengua, es decir la facilidad cognitiva con la cual individuo relaciona y adquiere una segunda lengua a partir de las similitudes lingüísticas con su idioma materno (Harmers y Blanc, 2000).

La edad de adquisición es otro factor que influye en el bilingüismo, pues una segunda lengua se puede adquirir en la adultez, la adolescencia y la infancia. La presencia de individuos que hablen otro idioma en el entorno del sujeto aprendiz condiciona la adquisición de una segunda lengua, por ejemplo, que el sujeto crezca con padres que usan una segunda lengua en el hogar permite el desarrollo bilingüe de la persona, de ahí que se hable de la presencia de una segunda lengua en el ambiente extraescolar o extra institucional. Por último, tenemos el status del idioma y la identidad cultural. El status del idioma hace referencia a la valorización o desvalorización que los sujetos o las comunidades hacen de un idioma, lo cual puede impulsar el aprendizaje y uso de una segunda lengua o por el contrario el desuso de la misma. Esta valoración está relacionada con la identidad cultural de los sujetos y la lengua. En este sentido, un individuo puede reconocerse o identificarse culturalmente a partir del uso de esta segunda lengua y por ende valorizarla, pero igualmente puede valorizar esta lengua, pero sin sentirse identificado el grupo cultural a que pertenece este segundo idioma (Heyden, 2005).

1 8 0 3

Por último, cabe anotar que bilingüismo no es un asunto individual que parte del desarrollo cognitivo de los sujetos, sino que parte del uso social de la lengua y su relación con dicho desarrollo cognitivo, por lo cual bilingüismo es una cuestión social que está influenciada

Facultad de Educación

ineludiblemente por condiciones históricas, políticas, económicas y culturales, que a su vez condicionan los programas de educación bilingüe.

3.3 Estrategias evaluativas

Las estrategias de evaluación se pueden definir como:

La selección y combinación de métodos, técnicas y recursos que utilizará el profesor para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Para el diseño de estas estrategias es necesario que el profesor tome en cuenta el objetivo de la evaluación y dirija las actividades evaluativas a la corroboración del logro de los aprendizajes y al desarrollo de habilidades o competencias de los alumnos (Barriga, 2006, p.38).

Esta combinación de métodos, técnicas y recursos está condicionada por el modelo de evaluación que el maestro utilice, por lo cual existen diferentes tipos de evaluación que le dan sentido al uso de las estrategias evaluativas. En este sentido, tenemos diferentes tipos de evaluación: evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación normativa, evaluación criterial, evaluación ideográfica, evaluación de los aprendizajes, evaluación para los aprendizajes entre otros tipos de evaluación que muchas veces no son excluyentes entre sí, sino que se complementan en un mismo proceso, así por ejemplo podemos tener un proceso de evaluación por competencias, en donde se incluya la evaluación formativa y una evaluación criterial.

Independiente del tipo de evaluación, estos tienen tres características principales según Castillo (2008) que son:

Obtener información, formular juicios de valor y tomar decisiones. En la obtención de la información se deben aplicar procedimientos válidos y fiables para conseguir información relevante de los estudiantes que permita la estructuración de los resultados de la evaluación. En la formulación de juicios los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y la valoración de los hechos que se pretenden evaluar. Por último, en la toma de decisiones se podrá tomar decisiones, teniendo como base las valoraciones fundamentadas en la información obtenida (p.58)

Teniendo en cuenta que partimos de una evaluación por competencias, esta es según Mirta Bonvecchio y Maggioni (2005) de “carácter formativo por lo cual su estructuración se basa en la evaluación de procesos y no de resultados finales” (p.27). De ahí que los instrumentos y técnicas estén diseñados en función de procesos de retroalimentación y continuidad y no en función de resultados finales de evaluaciones sumativas. Por ende, si la evaluación que se lleva a cabo es formativa, también lo debe ser en su metodología que se aplique, ya que, de lo contrario, resultaría incoherente y no conduciría a los fines previstos. Por tanto, no cabe plantearse una evaluación basada solo en exámenes y pruebas concretas, sino que debe recogerse la información necesaria a lo largo de un proceso evaluativo que implique el uso de diferentes instrumentos y técnicas de evaluación.

3.4 Estrategias y técnicas de evaluación

En este orden de ideas, la evaluación por competencias comprende unos instrumentos y unas técnicas que le permiten configurarse con una evaluación continua y formativa, dependiendo del área, en nuestro caso las ciencias sociales, se usan determinadas estrategias evaluativas que permitan dar cuenta de un proceso valorativo continuo y retroalimentativo. Pero antes de saber cuáles son las técnicas e instrumentos específicos de la evaluación por competencias, debemos definir cada concepto. Empecemos por el concepto de técnica, el cual, según Ortiz, (2009) se define concretamente como “el conjunto de acciones y procedimientos que conducen a la obtención relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes. Estas las podemos encontrar subdivididas en instrumentos de evaluación informales, semiformales y formales” (p.18)

En primer lugar- partiendo de los planteamientos de Díaz (2002) -las técnicas de evaluación informales son las que el profesor usa durante su proceso de enseñanza, pero que requieren escaso uso de material didáctico y generalmente no son informadas a los estudiantes como actos evaluativos, pues su aplicación es de carácter rápido y momentáneo, a través de observaciones y preguntas que el docente realiza a los estudiantes en clase sin que estos perciban que están siendo evaluados. Por consiguiente, los dos tipos de técnicas informales que se suelen usar son: observación de las actividades realizadas por los alumnos y la exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

En segundo lugar, tenemos las técnicas de evaluación semiformales, las cuales, a comparación de las técnicas informales, demandan más estructuración y, por ende, mayor

Facultad de Educación

tiempo de planeación, debido que a estas son actividades que se convierten en un producto a entregar por parte de los alumnos, los cuales generalmente tendrán calificaciones por parte del profesor. Por consiguiente, los alumnos sí perciben estos productos como una evaluación a comparación de las técnicas informales. De esta manera, se pueden identificar tres tipos técnicas semiformales: los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase y la evaluación de portafolios.

En tercer lugar, tenemos las técnicas formales las cuales buscan hacer una valoración final o periódica de un proceso de aprendizaje, por lo cual estas técnicas requieren de mayor cuidado y estructuración en su elaboración. Concretamente tenemos como ejemplo de técnicas formales las pruebas o exámenes, mapas conceptuales y evaluaciones del desempeño.

3.5 Estrategias e instrumentos de evaluación

Como dijimos anteriormente, las estrategias de evaluación también incluyen instrumentos evaluativos que permiten plasmar lo que el estudiante conoce, lo que sabe hacer y su actitud durante el proceso formativo. En este sentido, Romero y Escobar (2010) definen los instrumentos de evaluación como “los documentos utilizados que nos permiten obtener y medir el alcance de los objetivos que los alumnos alcanzaron en base a su aprendizaje de determinado tema” (p.84). Estos se diferencian de las técnicas por no ser procedimiento, sino un documento donde se escriben a manera de evidencias los aprendizajes logrado por el alumno; así por ejemplo el documento del cuestionario es el instrumento, mientras que el examen es el procedimiento general (técnica) para que los estudiantes resuelvan el cuestionario y a partir de allí poder evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Es así que cada técnica tiene su instrumento diseñado como evidencia física que responde a los objetivos de aprendizaje de dichas técnicas.

A continuación, Roces y González (2005) clasifican los instrumentos de evaluación de acuerdo a su finalidad en: instrumentos centrados en las técnicas instrumentales o también conocidos como instrumentos que dan prioridad a las condiciones del estudio o aspectos de apoyo al estudio y los instrumentos que profundizan en los procesos de aprendizaje.

Los instrumentos centrados en las técnicas instrumentales o técnicas de estudio hacen referencia a pruebas en las que los estudiantes deben demostrar su habilidad para utilizar materiales que son útiles para su estudio. Generalmente son test que buscan evaluar el uso y manejo de información escrita, por ejemplo, test que evalúan la identificación de las diferentes partes de un texto argumentativo, fichas bibliográficas o la estructuración de un mapa conceptual.

Los instrumentos que profundizan en los procesos de aprendizaje corresponden a técnicas de aprendizaje significativo en donde hay un proceso de enseñanza más elaborado y duradero. Asimismo, parten de la concepción basada en el procesamiento de la información de que cuanto más activamente se impliquen los alumnos en seleccionar la información relevante y en tratar de integrarla y conectarla con sus conocimientos anteriores, más capacitados estarán para aprender los contenidos y será más fácil que los recuerden y los apliquen cuando sea necesario, de ahí que la retroalimentación sea un condicionante esencial en este tipo de instrumentos.

3.6 Evaluación por competencias

La evaluación por competencias es un asunto reciente en la historia de la evaluación en Colombia, pues se viene trabajando desde el año 2006, cuando:

En trabajo conjunto entre el ministerio de educación colombiano y la asociación colombiana de facultades de educación emiten y dan a conocer los estándares básicos Competencias para las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias (Naturales y Sociales) y Ciudadanas, acerca de los contenidos que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, tomando como referencia los lineamientos curriculares, para generar elementos estructurantes del currículo, orientando así la organización de los ejes de los estándares desde el marco de las competencias y desempeños de los estudiantes. (Rojas, 2014, p.18)

Este trabajo conjunto parte de la necesidad planteada por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, la cual formuló lineamientos en términos de competencias, para la política educativa de los países de América Latina; dicha comisión planteó que se debe propiciar una educación a lo largo de toda la vida, basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos. A partir de lo anterior Rojas (2014) refiere que Colombia, en materia de educación, buscó ajustarse a los planteamientos internacionales de educar sujetos competentes para un mundo globalizado en

Facultad de Educación

donde ya no resulta tan necesario la memorización de la información por parte de los estudiantes, sino el uso práctico de la misma.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que la implementación de estándares básicos en competencias parten de una evaluación por competencias, pues el MEN, en su guía de implementación de los estándares básicos de competencia en el aula (2013) plantea que los estándares tienen como punto de partida los lineamientos curriculares y a su vez, son un punto de referencia claro y público que se constituye en una guía para el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares, el trabajo de enseñanza en el aula y el diseño de prácticas evaluativas que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias.

En este sentido, surgen un par de preguntas ¿qué se entiende por evaluación por competencias? y ¿qué se entiende por competencias? Este par de asuntos tienen distintas interpretaciones o conceptualizaciones, la conceptualización que se usará en este trabajo parte de la evaluación por competencias como una evaluación continua, procesual, en donde la retroalimentación está presente y las competencias serán entendidas como combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas Gairin (2009). En este orden de ideas, podemos definir las competencias también como combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas, que se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta. (Restrepo, 2006 p.147)

Es así que las competencias son el constructo de la evaluación por competencias, entendiendo el constructo como “la operacionalización de los conceptos teóricos (por ejemplo, la autoestima, la inteligencia, el rendimiento) que se van a medir en una evaluación. Estos

Facultad de Educación

conceptos teóricos pueden ser conocimientos, habilidades, competencias o una combinación de los mismos” (López, 2013, p.34) En consecuencia, tener una idea clara del constructo que vamos aplicar, en este caso las competencias, nos permiten determinar la manera más apropiada para usar la evaluación, saber cómo voy a promover dicho constructo y saber que decisiones voy tomar respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes.

A su vez, López (2013) presenta cuatro aspectos a tener en cuenta para describir una competencia: una acción, un objeto de conocimiento, una finalidad y una condición de calidad. La acción es un verbo, con el cual se busca dar cuenta de un asunto observable, como por ejemplo, observar argumentar, clasificar, modelar, organizar etc. El objeto de conocimiento se refiere al ámbito donde recae la acción, por ejemplo, analizar las causas y consecuencias de la revolución francesa. La finalidad hace referencia al para qué, por ejemplo, analizar las causas y consecuencias de la revolución francesa para comprender la caída del antiguo régimen en Europa. Por último, la condición de calidad hace alusión al conjunto de parámetros que buscan asegurar la calidad de la acción y sirve como referencia para evaluar si un estudiante ha desarrollado la competencia, por ejemplo, analizar de manera crítica, organizada y coherente las causas y consecuencias de la revolución francesa para comprender la caída del antiguo régimen en Europa.

Teniendo en cuenta la anterior caracterización, los lineamientos de ciencias sociales del MEN plantean cuatro tipos de competencias, las cuales son:

Competencia cognitiva: están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan en el contexto social – cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar. Por tanto, estas competencias son

Facultad de Educación

necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas.

Competencias procedimentales: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.

Competencias Intrapersonales: entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones.

Competencias interpersonales (o socializadoras): entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc.

Dichas competencias cumplen con las características planteadas por Alexis López, las cuales permiten tener claridad sobre las técnicas e instrumentos a utilizar en la evaluación, de tal forma que se pueda obtener información para tomar decisiones, y a su vez permita tener claridad de los objetivos evaluativos.

1 8 0 3

De otra parte, la evaluación por competencias parte de una concepción formativa, en donde las competencias son un proceso que precisa retroalimentación, pues estas no son un resultado final, sino que son un asunto continuo y procesual, en donde el docente va viendo las debilidades y fortalezas del estudiante en distintas etapas del proceso evaluativo, de tal forma

Facultad de Educación

que en dicho proceso el estudiante vaya perfeccionando o mejorando las competencias a través del tiempo. (Bogoya, Restrepo, Jurado y Torrado, 2000) En este sentido, la evaluación por competencias parte de una evaluación para el aprendizaje cuya prioridad es promover el aprendizaje de los estudiantes y asimismo es formativa, porque:

Este fomento del aprendizaje parte de la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento, por lo cual esta retroalimentación puede incentivar la motivación y aprendizaje de los estudiantes según los fines de la evaluación (Barroso y Díaz, 2014, p.41).

Por último, resulta importante destacar que la retroalimentación es parte ineludible de la evaluación formativa, debido a que retroalimentar continuamente a los estudiantes permite que los estudiantes sepan en dónde están en el proceso, hacia dónde tienen que ir, y qué tienen que hacer para llegar a la meta, o en este caso, al desarrollo y adquisición de competencias.

4. Diseño metodológico

4.1. Paradigma y enfoque de investigación

Para empezar a describir esta parte del diseño metodológico, debemos definir qué se entiende por enfoque y por paradigma. Por un parte se entiende la paradigma como la fuente de métodos, conceptos problemas y normas de solución aceptadas por cualquier comunidad científica para leer o explicar un fenómeno a investigar , mientras que el enfoque hace referencia solo a los métodos y procedimientos aplicados dentro del paradigma, en este sentido ambos son complementarios, debido a que el enfoque permite la concreción del paradigma, a través de la selección de métodos e instrumentos para la construcción del conocimiento. Rodríguez (2008)

El presente trabajo parte de un enfoque cualitativo, el cual está basado en el análisis e interpretación de los hechos, debido a que desde este paradigma se entiende el mundo social como una construcción de símbolos y de significados, por lo cual aborda problema y cuestiones de orden subjetivo que no pueden ser medidas y cuantificadas. A este respecto, Galeano (2004) plantea que:

El enfoque cualitativo de investigación social aborda realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Apunta a la comprensión de la realidad, como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus actores. Admite unas características de cientificidad diferentes. Reconoce, entre otros aspectos, la subjetividad como condición del conocimiento, la validez estratégica (con un fin), la confiabilidad en las fuentes (no en

Facultad de Educación

los instrumentos), la sistematicidad (en la construcción teórica) y la comunicabilidad mediante múltiples lenguajes. Se da cabida a diferentes apropiaciones conceptuales y metodológicas que se ofrecen al investigador a manera de caja de herramientas, que no están limitadas por criterios académicos sino por la realidad social. (p.2)

No obstante, autores como Erickson (1986) citado por Moreira (2002) prefiere llamar este enfoque cualitativo como investigación interpretativa, en vez de investigación cualitativa, por ser más incluyente, por evitar la idea de que sea esencialmente no cuantitativa y enfocar el interés de la investigación interpretativa en el asunto del contexto social, los significados y símbolos que allí subyacen; igualmente, con este término Erickson hace alusión a todo un grupo de metodologías participativas y observacionales. A su vez, este autor contempla los siguientes asuntos como esenciales de la investigación interpretativa: primeramente, esta investigación implica una larga participación de trabajo de campo por parte del investigador en el contexto de análisis. En segundo lugar, dicho trabajo de campo debe ser registrado cuidadosamente a través de diferentes herramientas como diarios de campo, videos, grabaciones, apuntes, documentos etc. Y, por último, a partir de los registros y evidencias campo, el investigador debe hacer un análisis detallado y reflexivo a partir de sus intereses de investigación.

De otra parte, este enfoque cualitativo parte de un paradigma interpretativo, el cual según Rodríguez (2008):

Considera el conocimiento como un proceso de construcción que incorpora los valores del investigador y sus propios marcos de referencia. La tarea del investigador consiste en observar el proceso de investigación que los actores hacen de su realidad, es decir, investigar el modo en que les asignan significado a sus propias acciones y las cosas.

Facultad de Educación

Esto implica reconstruir el punto de vista de los actores y enfatizar el proceso de comprensión. (p.22)

Lo anterior nos muestra que, a comparación del paradigma positivista, el paradigma interpretativo no busca la objetividad de los hechos, ni tampoco apartar totalmente los juicios de valor del investigador en su trabajo, en este sentido, el investigador no está distanciado de su objeto de investigación, en otras palabras, no es un observador externo.

4.2. Método

El método a utilizar en esta investigación es el estudio de caso, porque se busca realizar un análisis exploratorio de la evaluación por competencias en el área de ciencias sociales en el contexto bilingüe de primaria del colegio San Ignacio de Loyola. Asimismo, se usa el estudio de caso en este trabajo por su enfoque cualitativo que es ampliamente usado en el campo de la educación, a este respecto, la metodología de estudio de caso se ha usado para estudiar descriptivamente unidades tales como la escuela, el profesor, los alumnos, el aula, el currículum o el sistema escolar. Moreira (2002)

En este orden de ideas, el estudio de caso permite analizar y comprender las interacciones, usos, eventos, patrones y cotidianidades que ocurren en determinada unidad análisis (interacciones entre espacios y sujetos) En este sentido, Martínez (2006) citando a Eisenhardt (1989), define el estudio de caso como:

Una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios

Facultad de Educación

casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría. (p.174)

De otra parte, el tipo de estudio de caso a usar en este trabajo es el estudio de caso valorativo, en donde no solamente hay una descripción o caracterización detallada de la cuestión a analizar, sino que también existe un juicio valorativo, centrado fundamentalmente en la observación de procesos. Rodríguez (2007)

Por último, resulta importante destacar que el estudio de caso permite contrastar la teoría con la realidad estudiada, de tal forma que se busque apoyar la teoría o por el contrario refutarla Moreira (2002) por lo cual, a partir de los estudios de casos se pueden extraer constantes de análisis que permitan comprender fenómenos más amplios, pasando así, de la comprensión de lo particular a lo general.

4.3 Contexto y participantes

La presente investigación se realizó en el Colegio San Ignacio de Loyola, que es una Institución educativa de carácter privado y confesional, autorizado legalmente por el Ministerio de Educación Nacional, según resolución 0755 del 1 de diciembre de 2004 dada por la Secretaría de Educación de Medellín, para impartir enseñanza formal a hombres y mujeres en los niveles de Educación Pre-escolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional, en jornada completa y única, en calendario A. El Colegio San Ignacio de Loyola es una Institución Educativa afiliada a ACODESI (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia), red de 9 colegios de la Provincia Colombiana de la Compañía de Jesús y a CONACED (Confederación Nacional Católica de Educación). La sección de Mayores está ubicada en la calle 48 N° 68 – 98 y la sección Infantil en la calle 47D N° 75 - 83.

De otra parte, los participantes seleccionados fueron las profesoras de ciencias sociales de los grados tercero A cuarto A y el profesor de ciencias sociales del grado quinto B. Igualmente, participó la profesora que da clases de ciencias sociales en inglés del programa *Team Teaching* en los grados ya mencionados y, por último, también fue seleccionada la jefa de área de ciencias sociales. Estos participantes fueron escogidos porque son ellos los encargados de diseñar y ejecutar las evaluaciones por competencias en el área de ciencias sociales, asimismo ellos conocen el funcionamiento y progreso del programa bilingüe *Team Teaching* en el área mencionada.

4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

A continuación se presentan las técnicas, con sus respectivos instrumentos, que se utilizaron para recoger la información, con el fin de cumplir con los objetivos específicos, y, por ende, dar respuesta a la pregunta de investigación. Las técnicas fueron: la entrevista semiestructurada y el cuestionario, la observación participante y no participante, usando el diario de campo, y la lista de cotejo.

4.4.1 Observación no participante

Como su nombre lo indica, es aquella donde el observador permanece ajeno a la situación que observa. Aquí el observador estudia el grupo y permanece separado de él (Cerde, 1991). Es así que esta técnica no permite interacción con el contexto, sin embargo, permite observar situaciones o interacciones en donde los participantes no se sienten cómodos con el involucramiento directo con el investigador, lo cual afectaría la interacción natural de dichos participantes. (Galeano, 2006). La observación no participante tiene como instrumento el diario

Facultad de Educación

de campo y con ello se busca recolectar información para describir las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el área de ciencias sociales en inglés.

4.4.2 Observación participante

Este tipo de observación es cuando el investigador estudia el fenómeno desde adentro, a partir de su inserción e interacción con el grupo estudiado Lima (2014). En este orden de ideas, Cerda (1991) caracteriza la observación participante como: “natural cuando el observador pertenece a la comunidad donde observa, y artificial cuando el investigador se integra a la comunidad con el objetivo de hacer parte de ella y facilitar el trabajo de recolección de datos” (p.237) Al igual que la observación no participante, su instrumento es el diario de campo y también, se busca con esta técnica recoger información para describir las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el área de ciencias sociales en inglés.

4.4.3 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica de gran uso en la investigación cualitativa. Esta parte de una serie de preguntas de iniciales, pero el investigador tiene la facilidad y la libertad de agregar más preguntas al entrevistado para obtener más información a medida que la entrevista avanza. En este sentido, Díaz y Martínez (2013) consideran que este tipo de entrevista:

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la

Facultad de Educación

posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p.163)

Con esta técnica se busca identificar cómo y qué competencias evalúan los docentes en el área de ciencias sociales en inglés.

4.4.4 Lista de cotejo

La lista de cotejo es una técnica de investigación y evaluación que busca registrar la presencia o ausencia de elementos como conductas, acciones o cualidades de un asunto observable. Dicha lista se caracteriza por tener solamente dos opciones de registro (SÍ o No) para así, verificar la presencia o falta de rasgos en la cuestión a evaluar Salas y Gómez (2013) Con esta técnica se busca identificar las características presentes y rasgos ausentes de la evaluación por competencias en el área de ciencias sociales en los grados mencionados anteriormente.

4.5. Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis que usa esta investigación es el proceso de triangulación hermenéutica, según el cual es definido por Cisterna (2005) como:

La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez terminado el trabajo de recolección de la información (p.68).

Facultad de Educación

En este orden de ideas, teniendo en cuenta las ideas de Cisterna (2005) los pasos a seguir

para aplicar este procedimiento de triangulación el presente trabajo son:

- 1) Selección de la información a partir de la relevancia y pertinencia en función de los objetivos de investigación.
- 2) La triangulación de información por estamentos, en donde a partir de la información recolectada y seleccionada, se clasifica la información de acuerdo a categorías conceptuales que en este caso son: educación bilingüe, evaluación por competencias y estrategias evaluativas.
- 3) La triangulación de la información entre estamentos, en donde se cruza la información obtenida de cada categoría a partir del uso de las diferentes técnicas, que en este caso son la observación participante y no participante, la entrevista semiestructurada y la lista de cotejo. A partir de allí, se realiza un análisis a partir de la combinación de la información que se han obtenido de las categorías desde el uso de diferentes técnicas.
- 4) Por último, a partir de la triangulación realizada en el anterior paso, se tiene obtienen unos resultados parciales que son analizados más profundamente de manera combinada a la luz del marco conceptual, lo cual conduce a la consolidación hallazgos para dar respuesta a la pregunta central de investigación.

A continuación, se muestra de manera gráfica el procedimiento de triangulación que se llevó a cabo para analizar la información:

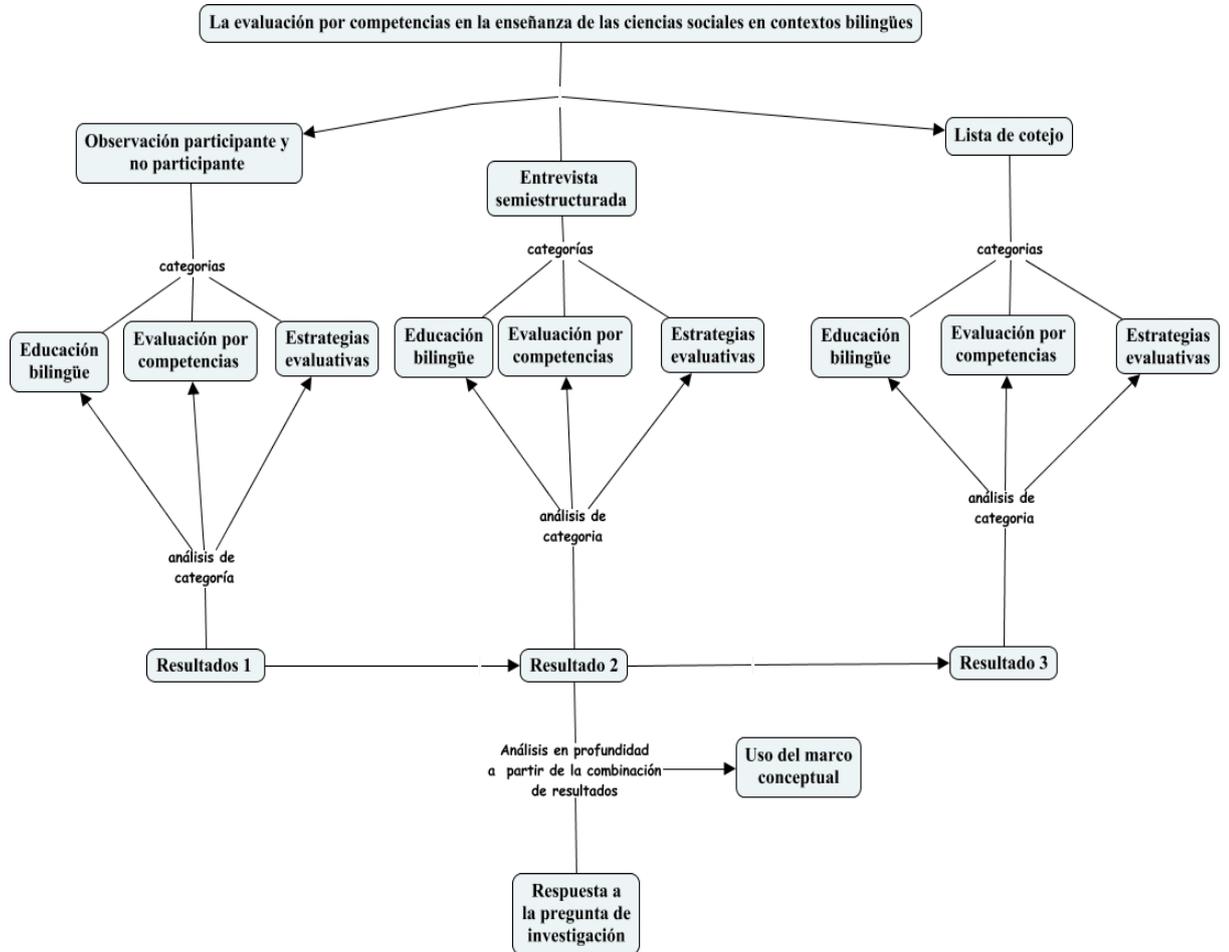


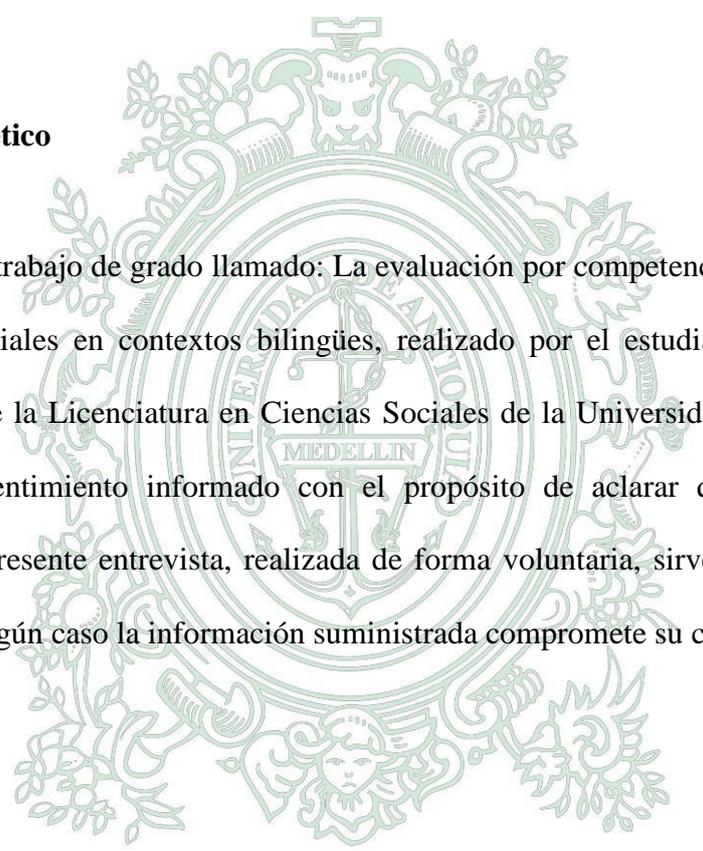
Gráfico 1. Procedimiento de Análisis. Elaboración propia

4.6. Criterios de credibilidad

Para la construcción de los instrumentos de investigación se realizaron pruebas piloto y juicio de pares expertos para garantizar la rigurosidad y la pertinencia de las preguntas allí planteadas.

4.7. Compromiso ético

En el marco del trabajo de grado llamado: La evaluación por competencias en la enseñanza de las ciencias sociales en contextos bilingües, realizado por el estudiante Víctor Andrés Calderón Acosta de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se muestra este consentimiento informado con el propósito de aclarar que la información recolectada en la presente entrevista, realizada de forma voluntaria, sirve solamente a fines académicos. En ningún caso la información suministrada compromete su condición personal y profesional.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

5. Hallazgos

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, producto del análisis de las entrevistas, el diario de campo y la lista de cotejo a luz de los autores del marco teórico; para esto utilizó el procedimiento de triangulación hermenéutica. Los hallazgos se presentan a partir de las categorías que se definieron inicialmente: la educación bilingüe, las estrategias evaluativas y la evaluación por competencias.

5.1. Educación bilingüe

La educación bilingüe es uno de los conceptos del programa *Team Teaching*, objeto de estudio de la presente investigación. Programa que tiene como apuesta transversal que los estudiantes de primaria accedan a un segundo idioma, en este caso el inglés. De hecho, el objetivo principal descrito en el documento del programa es “promover un ambiente alterno para el aprendizaje del idioma inglés, en donde los estudiantes desarrollen capacidades comunicativas a partir del uso de vocabulario propio de las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, artística y tecnología”.(2013, P.10) No obstante, se debe tener en cuenta que también busca atender al llamado del Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que busca formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural.

El alcance de dicho objetivo general se hizo evidente en las observaciones realizadas a los grupos de tercero, cuarto y quinto durante las clases de *Team Teaching* en el área de ciencias sociales, pues se pudo evidenciar como en los tres grupos mencionados “*existe un número*

Facultad de Educación

significativo de alumnos que tienen un nivel de inglés que les permite participar activamente cuando la profesora pregunta algún asunto. Asimismo, los estudiantes que tienen un nivel más bajo participan también e intentar decir sus aportes en inglés con ayuda de la profesora. En este sentido, se puede notar un ambiente agradable de trabajo, en donde los alumnos no temen equivocarse al participar en inglés” (Diario campo del maestro investigador).

Es así como en la práctica misma emerge el concepto de educación bilingüe, que de acuerdo con Buckley (2006) se puede definir como: un programa pedagógico que basa su enseñanza tanto en el uso de la lengua materna como en el uso de una lengua extranjera. Igualmente, a partir de los planteamientos de Backer (2002) se encuentra que el *Team Teaching* es un programa de educación bilingüe de mantenimiento, en donde se emplea el uso de la lengua extranjera en unas materias y en las otras materias se enseña en lengua materna. En este caso, se usa el inglés como idioma de instrucción y a su vez, como idioma de comunicación y construcción de saberes.

En este orden de ideas, llegamos a un asunto que está anclado al programa bilingüe: el bilingüismo, de ahí que la pregunta ¿qué tipo de bilingüismo se evidencia en el *Team Teaching*?, sea necesaria. Esto conduce ineludiblemente a definir primeramente que es bilingüismo: desde Balanceo (2013) es el uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, como los habitantes de una región o nación concreta.

1 8 0 3

Al respecto, es importante mencionar que existe un fomento del bilingüismo en la clase de ciencias sociales inglés, en donde se usa este idioma como vehículo del conocimiento para que este sea afianzado por lo estudiantes, de hecho una de las profesoras entrevistadas comenta que “la fortaleza del programa *Team Teaching* está en que permite afianzar el inglés, ganar

Facultad de Educación

vocabulario general y vocabulario de ciencias sociales, y permite que los estudiantes accedan a información del área que solo está en inglés, aparte por supuesto, de fomentar las habilidades comunicativas orales”.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos igualmente dar cuenta sobre el tipo de bilingüismo predominante en el programa; de acuerdo a los planteamientos de Heyden (2005) podemos decir que hay un bilingüismo dominante, el cual hace referencia al uso o dominio no equivalente que un sujeto hace de dos lenguas, es decir el sujeto tiene un dominio mucho mayor de una lengua sobre otra, que en este caso es siempre lengua nativa respecto a lengua extranjera. Este bilingüismo dominante es el que suele hacer presencia en instituciones que tienen programas de educación bilingüe.

De otra parte, debemos tener en cuenta que a pesar de que existe un fomento del bilingüismo, esto no quiere decir que todos los estudiantes observados son bilingües, pues como se mencionó anteriormente, existen estudiantes que tienen grandes dificultades para expresar ideas o decir oraciones inglés, a tal punto que la profesora en varias ocasiones les pedía a algunos de estos alumnos que expresaran sus ideas en español y que ella se las ayudaba a traducir al inglés. Este contexto de fomento de bilingüismo se da sin que exista una presión obligatoria por hablar en inglés, pero es obligatorio entregar las actividades evaluativas de forma escrita en inglés. Asimismo, la profesora habla mayoritariamente en inglés y son pocas las veces, registradas en el diario de campo, que ella utiliza el español en clase. 3

Por último, cabe anotar que no solo se busca que los alumnos hablen en inglés en la clase de ciencias sociales, sino que se comuniquen efectivamente, es decir, transmitir eficazmente sus mensajes, ya sean escritos u orales. Esto es lo que Truscott (2008) citado por Duque (2013)

Facultad de Educación

denomina *input* y *output*, en donde el primer concepto hace referencia a la efectividad con la cual un interlocutor recibe y entiende un mensaje, mientras que el *output* hace alusión al éxito con que el interlocutor transmite o comunica el mensaje, independientemente de los errores gramaticales o sintácticos que este pueda tener.

5.2. Estrategias evaluativas

La evaluación es un aspecto central en esta investigación, de ahí que resulte ineludible analizar y describir los distintos asuntos que componen las prácticas evaluativas en el área de ciencias sociales en inglés, de tal forma que podamos dilucidar si se está evidenciando o no un aprendizaje por competencias. De esta manera, podemos empezar mirando cuáles son las estrategias evaluativas y sus fines en la materia en cuestión y si dichas estrategias corresponden en la práctica con los planteado en el plan de área de ciencias sociales en conjunto con el programa *Team Teaching*.

Para introducirnos en este asunto de las estrategias evaluativas, debemos primeramente definir estas como:

La selección y combinación de métodos, técnicas y recursos que utilizará el profesor para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Para el diseño de estas estrategias es necesario que el profesor tome en cuenta el objetivo de la evaluación y dirija las actividades evaluativas a la corroboración del logro de los aprendizajes y al desarrollo de habilidades o competencias de los alumnos (Barriga, 2006, p.38).

Teniendo en cuenta esta definición, es que podemos presentar los métodos, técnicas y recursos que se utilizan en la enseñanza de las ciencias sociales en inglés.

5.2.1. Técnicas de evaluación

Primeramente, se destaca el uso de diferentes técnicas de evaluación tales como talleres de preguntas, pequeños escritos, dibujos con frases, cuadros comparativos, juegos, de rol, debates y exposiciones. Estas dos últimas técnicas, teniendo en cuenta los registros del diario de campo, sobresalen principalmente en el grado quinto, en donde se evidencia un grado más alto de inglés por parte de los estudiantes, este es un aspecto importante a tener en cuenta, ya que como lo comenta la profesora 2: *“uno de los aspectos que se busca con la implementación del Team Teaching es una adquisición progresiva y escalonada del inglés a medida que los estudiantes van avanzado por los diferentes grados”*. Por ende, a medida, que los estudiantes avanzan en los grados escolares y en su nivel de inglés, se busca que estos entreguen actividades evaluativas de ciencias sociales más complejas.

Esto es lo que Castro (2012) denomina, citando el currículo alemán de enseñanza de lenguas extranjeras, operadores lingüísticos para la enseñanza del idioma, los cuales están fundamentados en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) Estos operadores hacen referencia a requisitos lingüísticos que una persona necesita para ir avanzando escalonadamente en un idioma.

Entonces en un primer nivel de los operadores está el nivel descriptivo, por lo cual los primeros pasos en el aprendizaje o adquisición de una lengua corresponden a asuntos descriptivos como nombrar, presentar algo o alguien, describir cosas o personas y resumir a través de pequeñas ideas. Un segundo nivel corresponde conexiones o uniones de frases u ideas, de la tal forma que se elaboran frases más amplias para dar explicaciones y hacer comparaciones entre elementos. Un tercer nivel corresponde a hacer deducciones, dar opiniones y críticas

Facultad de Educación

sencillas, discutir y hacer valoraciones u interpretaciones de objetos o personas. Y en cuarto nivel tenemos análisis, crítica e interpretación más profunda, lo cual conlleva a una argumentación estructurada. Por último, tenemos un quinto nivel que usa los elementos del cuarto nivel de forma más estructurada y desarrollada. Cabe anotar que estos niveles hacen referencia solo a producción oral y escrita por parte de los sujetos.

En este orden de ideas, de acuerdo a lo observado en los grupos ya mencionados, podemos decir que a medida que los estudiantes avanzan en los operadores de nivel pueden realizar actividades evaluativas más elaboradas. Es así como en el grado quinto, se evidencia como hay más exposiciones y debates en inglés, debido a que a sus operadores lingüísticos corresponden al nivel tres y cuatro, en donde hay un desarrollo de opiniones, discusiones, críticas y valoraciones. Por ende, en otros grados, tercero y cuarto, hay actividades evaluativas que corresponden lingüísticamente a los niveles uno, dos y tres. Por ejemplo, en el grado tercero B podemos evidenciar como *“En esta clase la profesora explica el tema de las razas en inglés, por lo cual muestra a través de imágenes la mezcla entre europeos, africanos e indígenas que hubo en América. Después de explicar, la profesora les pide a los estudiantes que hagan un dibujo sobre las distintas razas anteriormente explicadas y describan en inglés las mismas”*. (Diario de campo). De este modo, vemos como el nivel descriptivo está presente y corresponde con la actividad evaluativa mencionada.

Otro ejemplo de correspondencia entre los operadores lingüísticos y las actividades evaluativas, lo podemos testimoniar en el grado cuarto en donde *“a través del video How Civilization Began les presenté a los alumnos cómo se iniciaron las ciudades a partir del desarrollo de la agricultura y sus condiciones alimenticias (excedentes de alimentos) y el surgimiento de nuevos oficios, luego los alumnos en sus cuadernos realizaron un cuadro*

Facultad de Educación

comparativo, con categorías en inglés, sobre la vida en una ciudad antigua y en una ciudad moderna (Medellín)” (Diario de campo). En consecuencia, podemos ver un segundo nivel donde hay comparación entre elementos.

De otra parte, se logra constatar, utilizando la lista de cotejo y el diario de campo, el uso tanto de técnicas evaluación informales y semiformales, mientras que hay una ausencia de técnicas formales. Las técnicas informales se evidencian cuando la profesora hace preguntas sobre lo que está explicando a medida que va avanzado la clase, para que los estudiantes participen y saber si estos están prestando atención y aprendiendo; también hay debates espontáneos. En este sentido, Diaz (2002) afirma que las técnicas de evaluación informales son las que el profesor usa durante su proceso de enseñanza, pero que requieren escaso uso de material didáctico y generalmente no son informadas a los estudiantes como actos evaluativos, pues su aplicación es de carácter rápido y momentáneo, a través de observaciones y preguntas que el docente realiza a los estudiantes en clase sin que estos perciban que están siendo evaluados.

En segundo lugar, se usan técnicas semiformales, las cuales, a comparación de las técnicas informales, demandan más estructuración y, por ende, mayor tiempo de planeación, debido que a estas son actividades que se convierten en un producto a entregar por parte de los alumnos, los cuales generalmente obtienen una calificación del profesor. En este sentido, tenemos pequeños escritos, dibujos con frases, cuadros comparativos, posters, talleres de preguntas y exposiciones siempre realizados en clase, los cuales son calificados o valorados con números o frases en inglés (*good job, well done, wonderful, excellent, bad job, you can do a better work*), pero estas calificaciones no hacen parte de la evaluación formal en el sistema de calificaciones del área de ciencias sociales ni tampoco del área de inglés.

De otro lado, se evidencia una ausencia de técnicas formales debido a que desde la perspectiva del programa del *Team teaching* no se busca una valoración final del proceso, sino solamente una valoración gradual, de la tal forma que se fomente el uso del inglés en clases sin la presión de una nota final como en las otras materias. Igualmente, lo que se busca es que el *Team teaching* sea un espacio que sirva como retroalimentación para el área en cuestión, en este caso las ciencias sociales. En este sentido, la profesora No 3 comenta que *“el programa Team teaching busca servir de profundización al área de ciencias sociales en general, a través de un proceso en donde no existe una presión por las notas o calificaciones; dicha profundización parte de otra metodología de enseñanza menos rígida en términos evaluativos, lo cual a su vez genera un aprendizaje sin la necesidad de tener que aumentar la carga académica”*.

5.2.2 Proceso de retroalimentación

En este orden de ideas, emerge un asunto relevante en las técnicas de evaluación: la retroalimentación, la cual no solo está relacionada con las técnicas, sino que continuaremos hablando de ella más adelante cuando nos adentremos en el análisis de la evaluación por competencias, y, por ende, en las conexiones entre esta y la retroalimentación.

Como dijimos anteriormente, el *Team Teaching* es un espacio que sirve como retroalimentación para el área de ciencias sociales, de ahí que debamos definir dicho concepto, para saber y ejemplificar que tipo de retroalimentación se está dando en el programa. En este sentido, Ávila (2009) plantea que:

Facultad de Educación

En el ámbito educativo, el término de retroalimentación, se refiere a la entrega de información al estudiante acerca de su desempeño con el propósito de mejorarlo en el futuro. Para una persona involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy útil conocer durante el proceso si está logrando los objetivos planteados, así como los aspectos que debería mejorar para alcanzarlos con mayor facilidad. En este sentido, la retroalimentación le permite al estudiante perfeccionarse y corregirse durante el proceso de aprendizaje (p.12)

Continuando con los planteamientos de Ávila (2009) podemos clasificar la retroalimentación en dos tipos: constructiva y apreciativa, la primera hace referencia a resaltar aspectos que el estudiante puede mejorar en su aprendizaje, mientras que la apreciativa se enfoca en destacar los aspectos positivos o fortalezas del estudiante en su proceso de aprendizaje. Estos tipos de retroalimentación pueden darse de manera formal o informal, en donde la primera hace referencia al desarrollo de retroalimentaciones escritas por medio de actividades que los estudiantes deben realizar o por medio de instrumentos como listas de cotejo que el profesor utiliza para analizar el aprendizaje, mientras que la informal solo se enfoca en dar las apreciaciones de manera verbal, es decir, el maestro le expresa al estudiante los aspectos a mejorar y sus fortalezas.

En consecuencia, con la información obtenida en la práctica podemos decir que en el *Team Teaching* se da retroalimentación tanto constructiva como apreciativa, tal y como se expresa en mis observaciones: *“los docentes llevan un control de las debilidades y fortalezas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en donde cada vez que un alumno presenta un fuerte debilidad en uno de los estándares de desempeño se habla con el estudiante y con los padres para realizar actividades de mejoramiento”*.

Por tanto, podemos ver una retroalimentación constructiva, en el momento en que la docente de *Team Teaching* en conjunto con el profesor o profesora de ciencias sociales en español le señalan al estudiante los aspectos a mejorar, tanto en su nivel de inglés como los contenidos de ciencias sociales que se están viendo. Igualmente, se evidencia una retroalimentación apreciativa cuando los docentes le resaltan al estudiante sus aspectos positivos, tanto a nivel lingüístico como sus fortalezas en el área de ciencias sociales.

En lo que refiere a la forma en que se da la retroalimentación, esa es mayoritariamente de manera formal, ya que como se constata en el diario de campo: *“resulta llamativo como la clase de ciencias sociales en inglés se convierte en un medio para repasar lo visto en la anterior clase. A través de la participación de los estudiantes en diferentes actividades, (pequeños escritos, dibujos con frases, cuadros comparativos, posters, talleres de preguntas y exposiciones), se puede hacer un breve reconocimiento de lo que los alumnos han aprendido en la clase de ciencias sociales en español.”*

Conviene subrayar que las actividades evaluativas no calificables que se mencionaron anteriormente son las que a su vez sirven como actividades de retroalimentación para mejorar debilidades que los estudiantes tienen en el área de ciencias sociales en español. En otras palabras, las actividades que se realizan en el *Team Teaching* sirven para reforzar lo visto en la clase ciencias sociales en español. Por ende, si un estudiante tiene una dificultad con determinada temática se espera que el espacio de *Team Teaching* le sirva de ayuda para repasar dicha temática y superar la dificultad presentada. En caso de que la dificultad continúe se procede entonces a hablar con el estudiante para aplicar otras medidas que le permitan mejorar su proceso de aprendizaje.

Por último, cabe señalar que la retroalimentación que se da manera informal es especialmente para corregir los errores que los alumnos tienen cuando hablan en inglés, tal como y se señala en el diario de campo *“cada vez que un alumno comete un error cuando habla al participar en clase, la profesora deja que este exprese su idea completamente, si es necesario le ayuda a decir algunas palabras que el alumno no conozca su traducción al inglés, y luego la profesora procede a corregirle o señalarle los errores que cometió, sin que por ello haya alguna penalización o nota ”*. En efecto, podemos ver como hay una retroalimentación informal debido a que la profesora le expresa de manera verbal al estudiante los aspectos a mejorar.

5.3 Evaluación por competencias

La evaluación por competencias es otro de los aspectos importantes en este trabajo, ya que uno de los objetivos fue identificar cómo y qué competencias evalúan los docentes en el área de ciencias sociales. En este sentido, ya identificamos que estrategias llevan a cabo los docentes para evaluar los aprendizajes en dicha área, lo cual nos permite dilucidar con mayor profundidad en esta categoría de análisis cómo se evalúan las competencias, y, por ende, comprender la relación entre las estrategias comentadas y este tipo de evaluación.

En este orden de ideas, el trabajo parte de la concepción de evaluación presente en los estándares por competencias planteada por el MEN para su implementación en los currículos escolares colombianos, con el fin de que los maestros en coherencia con dicha concepción diseñen prácticas evaluativas para evaluar los niveles de desempeño frente a las competencias.

El término competencias es un concepto polisémico, de ahí que, resulte menester indicar que tipo de conceptualización vamos a usar en esta investigación: primeramente, la evaluación por

Facultad de Educación

competencias se concebirá como una evaluación continua, procesual, en donde la retroalimentación está presente y, las competencias serán entendidas de acuerdo con Gairin (2009) como combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Que Restrepo (2006) igualmente considera que “se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan entre sí”. (p.147)

En cuanto a la información que se logró recoger, se evidencia en el currículo del colegio San Ignacio de Loyola, más exactamente en su PEI, una clara propuesta por un aprendizaje basado en competencias, en donde se correlacionan conocimientos, habilidades y actitudes de la pedagogía ignaciana con los estándares propuestos por el MEN. En este sentido, en una de las observaciones hechas en la lista de cotejo se ve una coherencia entre el PEI y la evaluación por competencias, debido a que en el PEI se explicita el desarrollo de una evaluación formativa a partir de combinaciones de actitudes y conocimientos éticos, espirituales, comunicativos, políticos entre otros.

Como se mencionó anteriormente, existe una correlación entre lo propuesto en el PEI y lo que plantea el MEN, que se pone en escena a por medio de la implementación del plan de área en el aula de clase, lo que lleva a confirmar en la práctica y no solo en el papel, la enseñanza por competencias.

1 8 0 3

De esta manera, de acuerdo con lo registrado en el diario de campo, *“los profesores siempre deben planear las clases teniendo como base los estándares, por lo cual cada actividad evaluativa debe estar conectada con un estándar, con el fin de que, cada vez que alguna de estas se realice, le sea informado a los estudiantes que estándar debe tener cuenta para lograr*

Facultad de Educación

los objetivos evaluativos. No obstante, esta directriz solo se cumple en el área de ciencias sociales en español, por lo cual, cuando hay clase de Team Teaching, no se le informa que estándar debe tener en cuenta, porque se supone que esta clase hace parte del área de ciencias sociales en general, por lo que los estándares deben ser los mismos.”

En este orden de ideas, resulta importante subrayar que existen estándares para la clase de ciencias sociales, pero no existen unos estándares que evalúen el nivel de inglés en la clase de sociales; esto nos lleva deducir que no hay marco explícito de evaluación para las competencias comunicativas en inglés que los estudiantes adquieran desde el área. Cabe anotar que la competencia comunicativa se entiende en este trabajo como la capacidad que un individuo tiene de producir y entender la lengua teniendo en cuenta sus contextos de uso (participantes, relación entre ellos, etc) el evento comunicativo, las normas y convenciones de interacción que lo regulan (Hymes, 1995).

Respecto a la caracterización de las competencias en el área de ciencias sociales se evidencia que estas están presentes en la planeación como se mencionó anteriormente. En este sentido, la planeación de competencias está diseñada a partir de estándares básicos en competencias, los cuales cumplen con la mayoría de requisitos planteados por López (2013) que son: una acción, un objeto de conocimiento, una finalidad y una condición de calidad, no obstante, esta última está ausente en la mayoría de estándares analizados.

1 8 0 3

Un ejemplo de ello se da en el siguiente estándar del grado cuarto: Establece la importancia (acción) del agua (objeto de conocimiento) para proponer acciones ciudadanas para la protección del recurso hídrico (finalidad). Como se puede observar, hace falta la condición de calidad en el ejemplo descrito, lo que hace alusión al conjunto de parámetros que buscan

Facultad de Educación

asegurar la calidad de la acción y sirve como referencia para evaluar si un estudiante ha desarrollado la competencia, por ejemplo, analizar de manera crítica, organizada y coherente un objeto de conocimiento.

Igualmente, se pudo ver como en las planeaciones los estándares en competencias están divididos entre competencias cognitivas, procedimentales, intrapersonales e interpersonales. Dichas competencias deben ser llevadas a cabo también en el espacio de *Team Teaching*, de ahí que esta clase se convierta en un espacio de interacción, donde la docente de ciencias sociales en inglés lleva a cabo actividades donde enseña o pone prueba el desarrollo de las competencias planeadas en el área de sociales, sin la presión de una evaluación cuantitativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que el *Team Teaching* es una propuesta que busca una evaluación formativa por competencias, en donde la importancia recae principalmente sobre el proceso de aprendizaje y no solo en el resultado del mismo. De ahí que dicha evaluación sea un asunto continuo y procesual, en donde el docente va viendo las debilidades y fortalezas del estudiante en distintas etapas del proceso evaluativo, de tal forma que en dicho proceso el estudiante vaya perfeccionando o mejorando las competencias a través del tiempo. (Bogoya, Restrepo, Jurado y Torrado 2000).

En concreto, se puede ver como en la entrevista los profesores concuerdan en la importancia del *Team Teaching* como parte del proceso general del área, pues la finalidad del área de ciencias sociales en inglés es llevar un proceso de retroalimentación que permita alcanzar los estándares en competencias. Asimismo, permite que los estudiantes se apropien de su proceso sin necesidad de una nota, no obstante, una de las profesoras comenta que “*resulta necesario*

Facultad de Educación

hacer lo contrario y aplicar un proceso de evaluación cuantitativa gradual, en donde por lo menos existan dos notas para el Team Teaching durante cada periodo”.

Es así que, se puede denotar una evaluación por competencias formativa, en donde la retroalimentación tiene un espacio propio, (*Team Teaching*) que además de servir como clase de ciencias sociales, emerge como una clase con sus propias estrategias evaluativas, que busca fomentar competencias tanto propias de las ciencias sociales como habilidades comunicativas en inglés. Sin embargo, el proceso de planeación de actividades del *Team Teaching* es un trabajo que requiere una buena estructuración, en donde se debe tener en cuenta diferentes factores, de tal forma que en las actividades se use el inglés y su vez, las actividades apunten al desarrollo de competencias en ciencias sociales, lo cual resulta una tarea un poco más compleja.

Al respecto comento en mi diario de campo que *“El ejercicio de este día consistió en la planeación de 15 actividades para la clase de ciencias sociales en inglés en los grados tercero, cuarto y quinto para el tercer periodo. En total se debía planear cinco actividades por grado. Debido a la dificultad que tuve para pensar por primera vez actividades donde se debe pensar tanto componentes en inglés como de ciencias sociales, apenas realicé la planeación de cinco actividades para el grado tercero. No es fácil planear por primera vez actividades en inglés para la enseñanza de las ciencias sociales, pues se debe tener en cuenta variables como el número de estudiantes, el ámbito temático, objetivos pedagógicos, la duración de la clase, grado escolar, nivel de inglés de los estudiantes y comportamiento general del grupo. Sin embargo, esta es una buena oportunidad para estar en el rol del docente bilingüe y pensar como, a través del diseño de estas actividades, busco desarrollar competencias en los estudiantes, pues una de las variables didácticas más difíciles de manejar son los objetivos*

Facultad de Educación

pedagógicos, porque más allá de la realización de la actividad, está el poner en escena su intencionalidad”. En este sentido, Roa (2013) plantea que:

Durante la práctica diaria en el aula de una asignatura bilingüe, los alumnos se enfrentan a diversas situaciones lingüísticas, como la presentación oral por parte del profesor, incluyendo instrucciones y recomendaciones, conceptos, tareas, etc. Por ende, el profesor debe proporcionar a sus estudiantes la ayuda y soporte lingüístico necesarios para que puedan trabajar la asignatura con éxito. Con el fin de reflexionar sobre la manera de hacerlo, es útil reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje? ¿Qué procesos cognitivos van a desarrollar los estudiantes? ¿Qué aspectos lingüísticos van a emplear? ¿Cuáles de esos aspectos lingüísticos presentan mayor dificultad? ¿De qué forma puede el profesor ayudar a superar las dificultades? ¿Qué actividades se van a diseñar para la enseñanza de esos contenidos? A partir de estas reflexiones se diseñarán las unidades didácticas formadas por los diferentes componentes: objetivos conceptuales, objetivos lingüísticos, contenidos, recursos didácticos etc. (p.52)

De esta manera resulta importante, a la hora de evaluar en el *Team Teaching*, la combinación de aspectos didácticos de la enseñanza del inglés con aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales, de tal forma que el docente pueda llevar a cabo una planeación eficaz para poner en práctica una enseñanza bilingüe de las ciencias sociales, que a su vez permita que los estudiantes desarrollen competencias en ambas áreas.

6. Conclusiones

El presente trabajo tuvo como propósito central analizar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la enseñanza bilingüe de las ciencias sociales y si estas prácticas posibilitan el aprendizaje por competencias. Para ello resulta importante indagar por las estrategias evaluativas que se usan, con la finalidad de proponer recomendaciones para la enseñanza y la evaluación. Asimismo, resulta menester ver qué competencias tienen o qué competencias debe tener un maestro para enseñar en inglés, pues este asunto implica conocer aspectos tanto de la enseñanza en inglés, como de la enseñanza de la asignatura específica.

En consecuencia, este asunto de la evaluación simultánea de dos áreas, implica que el maestro sea competente en ambas áreas del conocimiento, por lo cual la evaluación en instituciones bilingües no es un asunto solamente del maestro y su área, sino que es un asunto de diseño y diálogo, en donde el apoyo y la planeación mutua entre los profesores de inglés y los profesores de las demás áreas, permiten diseñar estrategias de enseñanza pertinentes para los estudiantes.

La investigación utilizó como estrategia el estudio de caso en el programa bilingüe *Team Teaching* del colegio San Ignacio de Loyola en los grados tercero cuarto y quinto de primaria. Para la recolección de información se usaron diferentes técnicas como la observación participante y no participante, la lista de cotejo y la entrevista semiestructurada, y se analizó utilizando el procedimiento de triangulación hermenéutica.

Facultad de Educación

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidenció, primeramente, como son las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el área de ciencias sociales en inglés. Allí se pudo ver cómo dichas prácticas están ligadas a estrategias de evaluación formativa, en donde resulta importante identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, tanto a nivel de sus habilidades comunicativas en inglés, como de sus capacidades en el área de ciencias sociales.

No obstante, este contexto evaluativo de las ciencias sociales en inglés se da en un ambiente en el que no existe una presión por hablar en inglés y que este desempeño comunicativo, ya sea escrito u oral, no implica calificación. Se concluye entonces que la evaluación del nivel de inglés del estudiante, a través del programa *Team Teaching*, es cualitativa y formativa, pues más que apoyarse en una nota, se evalúa a los estudiantes desde sus fortalezas y dificultades, y cómo pueden ellos mismos ir superando estas últimas. Es decir, la evaluación se asume como un proceso en el que el estudiante aprende a autorregularse.

En cuanto a las estrategias evaluativas, se encontró que se usa una combinación de métodos y técnicas que busca aportar a la evaluación formativa por competencias, la que a su vez está ligada a los propósitos PEI, que explicita el desarrollo de una evaluación formativa a partir de combinaciones de actitudes y conocimientos éticos, espirituales, comunicativos, políticos entre otros.

En este sentido, las técnicas que se usan en la asignatura bilingüe son talleres de preguntas, pequeños escritos, dibujos con frases, cuadros comparativos, juegos, de rol, debates y exposiciones. Los debates y exposiciones sobresalen principalmente en el grado quinto debido a que allí tienen un nivel mayor de inglés, lo cual les permite desenvolverse con facilidad en

Facultad de Educación

este tipo de actividades, de este modo se muestra una relación en donde al aumentar el nivel de inglés en cada grado, se incrementa la complejidad de las actividades evaluativas a realizar.

A su vez se refleja un uso mayoritario de técnicas semiformales, en donde las actividades mencionadas son un producto estructurado a entregar por parte de los estudiantes quienes generalmente obtienen una valoración de la profesora de *Team Teaching*, sin embargo, las actividades no hacen parte de la evaluación formal en el sistema de calificaciones del área de ciencias sociales, ni tampoco del área de inglés. Esto a su vez, redundando en una falta de técnicas formales debido a que desde la perspectiva del programa del *Team teaching* no se busca una valoración final del proceso, sino solamente una valoración gradual, de la tal forma que se fomente el uso del inglés en clases sin la presión de una nota final como en las otras materias.

En este orden de ideas, vemos una asignatura bilingüe que sirve como espacio de retroalimentación para el área de ciencias sociales en general, de ahí que, las prácticas evaluativas mencionadas se vinculen a este propósito. Es así que, dicho propósito este anclado a la evaluación por competencias del área, en donde hay una evaluación por competencias de tipo formativo, que no se fija en el resultado, sino el proceso del aprendizaje de los estudiantes, identificando sus fortalezas y debilidades.

Por consiguiente, al servir como espacio de retroalimentación de los estándares básicos en competencias planteados en la asignatura, el *Team Teaching* busca identificar fortalezas y debilidades que los estudiantes tienen en su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, se busca que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas en inglés utilizando el vocabulario propio del área de ciencias sociales. De esta manera, la adquisición de competencias tanto en inglés como en sociales en el espacio de *Team Teaching* no está mediada por una evaluación

Facultad de Educación

cuantitativa, sino que es una evaluación cualitativa, en donde los estudiantes dejan atrás la presión y el incentivo de las notas para tener un proceso más regulado por el deseo de aprender.

A pesar de que existe una evaluación por competencias, en donde se evalúa el área a partir de estándares, no existe un marco explícito de parámetros para evaluar las competencias en inglés, es decir no hay estándares que evalúan el nivel de inglés en el *Team Teaching*, lo cual facilita, en cierta medida, la planeación de las actividades evaluativas, pues no hay que elaborarlas pensando en estándares de competencias de inglés. No obstante, esto no le quita rigurosidad y complejidad a la planeación, debido a que en esta elaboración de actividades bilingües se deben tener en cuenta diferentes aspectos como propósitos de aprendizaje, nivel de inglés de los estudiantes, atención a dificultades y fortalezas tanto en inglés como en sociales, desarrollo y búsqueda de material inglés para las diferentes temáticas de acuerdo al grado y duración de la clase.

De otra parte, resulta importante destacar que el principal limitante de este estudio fue el no poder entrevistar a los estudiantes, debido al poco tiempo que se tenía para dicha labor, además, de los trámites que se deben hacer en el colegio para esto. Esto hubiera permitido una mayor profundidad en el estudio al comparar las opiniones de los alumnos con la de los profesores respecto al programa.

Este trabajo también conlleva a pensar a una serie de recomendaciones que pueden aportar a la enseñanza bilingüe de las ciencias sociales, y por ende mirar posibilidades que permitan, a través del ensayo y error, el mejoramiento del *Team Teaching*. En este sentido, sugiero tener claridad en el programa sobre el tipo de modelo de educación bilingüe que se quiere fomentar en la institución, de tal forma que los propósitos pedagógicos tengan congruencia con las

Facultad de Educación

estrategias evaluativas a emplear, pues del tipo de educación bilingüe que se quiera fomentar se desarrollan determinadas metodologías de enseñanza.

Igualmente, resulta necesario realizar un trabajo conjunto no solo entre la profesora de *Team Teaching* y los profesores de sociales, sino también entre la docente de dicho programa y las de inglés, de tal forma que las primeras tengan información sobre lo que se está enseñando en el área de inglés y de esta manera saber qué nivel tienen sus alumnos, para así integrar de forma amena estos contenidos de inglés en la clase de ciencias sociales. Esto resulta importante debido a que los estudiantes muchas veces no lograban entender determinados asuntos en inglés en el *Team Teaching*, ya que todavía no lo había aprendido en la clase de inglés. Esto a su vez, posibilitará que los alumnos participen y desarrollen más cómodamente las actividades propuestas en clase, debido a que utilizarían vocabulario aprendido en la asignatura de inglés.

A esto se le puede sumar la implementación de actividades transversales, como las de los proyectos pedagógicos, en donde se puede articular y estudiar asuntos sociales del mundo actual (cultura, mundo globalizado, instituciones, conflictos, individuo, entorno pluricultural etc.) usando el inglés, lo que su vez estaría en concordancia con las actitudes y habilidades para la vida propuestas en el PEI del colegio.

Asimismo, es pertinente la búsqueda y adquisición de material de ciencias sociales en inglés, tales como libros de texto escolares de geografía e historia en inglés, portales web con material de diferentes áreas en inglés para diferentes grados, como, por ejemplo:

Recurso educativo	Sitio Web
Material escolar de primaria para diferentes áreas en inglés	http://www.bbc.co.uk/schools/
Material de geografía e historia para bachillerato y primaria en inglés	https://www.pbslearningmedia.org/socialstudies/
Material sobre historia para niños	https://www.bbc.co.uk/science
Material escolar sobre democracia y ciudadanía en inglés	http://www.bbc.co.uk/schools/citizenx/being/index.shtml
Canal de historia y geografía para niños	https://www.youtube.com/user/Peekaboo
Canal de geografía general de todos los países del mundo	https://www.youtube.com/user/GeographyNow

Tabla de recursos online. Elaboración propia.

Este material le permite al docente tener una gama amplia de opciones, con las cuales se puede crear actividades evaluativas que combinen sus ideas con las propuestas en los materiales mencionados.

Por último, este estudio caso sirve como insumo para analizar de manera general el asunto de la educación bilingüe- especialmente del inglés- en Colombia; lo que, por ende, conlleva a indagar por el ámbito didáctico y evaluativo a la hora de enseñar determinada área en inglés.

No obstante, resulta interesante entender cómo el conocimiento se construye a partir del lenguaje, o como decía el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein (1921) los límites del lenguaje son los límites de mi mundo, lo cual nos lleva a interrogantes como ¿qué nivel de suficiencia en español o inglés necesita un estudiante para desarrollar un pensamiento crítico? ¿Es posible establecer relaciones históricas en español o inglés sino se tiene como mínimo un nivel de suficiencia B1? ¿Las competencias en el área de sociales requieren unos mínimos lingüísticos? Estas preguntas y otras más podrían conducirnos a hallazgos interesantes, no solo en la educación bilingüe, sino también en la enseñanza de las ciencias sociales.

7. Referencias

Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación*. México: Profuturo.

Arias Soto, H. F., Cañaveral Grajales, L. E., & Taborda Caro, J. M. (2009). *Fomento de competencias comunicativas para la promoción de los pensamientos crítico y reflexivo en el área de ciencias sociales*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Blanco, J (2007). *Bilingüismo: la lengua materna ante la globalización*. GIST Education and Learning Research Journal, (1), 39-48.

Buckley, E. (2006). *The Development of Bilingual Education in Berlin's Primary Schools*. ISP Collection, 366

Bogoya, D. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia.

Bonvecchio De Aruani, M., & Maggioni, B. E. (2004). Evaluación de los aprendizajes manual para docentes.

Caballero Calavia, M., & Reyes Fernández, M. (2011). *El nuevo alumno surgido del plan de fomento del plurilingüismo de la Junta de Andalucía*. España. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la ESO. Revista Fuentes, 0(11), 139-160. Recuperado de <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2508>

Facultad de Educación

Caballero Calavia, M. G. (2008). *Las competencias bilingües como objetivo. Experiencias docentes*. Cauce, 2008 (31): 89-101.

Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M. (2013). *Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias?* Contents of social sciences and mental capacities in the exams of 5th and 6th of primary school. A skills-based assessment? *Revista complutense de educación*, 24(1), 91.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Buho.

Díaz, F. Y Barriga, A. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

De Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. C. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós Educador.

De Mejía, A. Peña, B., Arciniegas, M. C.; Montiel, M. (2012). *Exploraciones sobre el aprendizaje de lenguas y contenidos en programas bilingües*.

De Vincenzi, A., & De Angelis, P. (2006). *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos*.

Facultad de Educación

Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa. INIE.*

Gairin, J (2009) *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales.*

Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Universidad Eafit.

Gallo Restrepo, Y. E. (2014). *La evaluación auténtica como instrumento mediador en la educación por competencias* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Gallego, M. L. V. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias.* *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism.* Cambridge University Press.

López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones.* Magisterio Editorial.

López-Bonilla, G. (2002). *Los programas de inmersión bilingüe y la adquisición del discurso académico.* *Bilingual Research Journal*, 26(3), 525-536.

Martínez Carazo, P. C. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica.* *Pensamiento & gestión*, (20).

Facultad de Educación

Magalhães, A. (2014). *Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad*. Index de Enfermería, 23(1-2), 75-79.

Moreira, M. A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Texto de apoyo, 14.

Megale, A. H. (2005). *Bilingüismo e educação bilíngue—discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem—ReVEL, 3(5), 1-13.

MEN (2006). *Estándares básicos en competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.

MEN (2013) *Implementación de los estándares básicos en competencias en el aula*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.

Páez, M. E. V. (2014). *Consumo cultural, inglés y globalización: discusiones contemporáneas en torno a la enseñanza de lenguas-culturas*. Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias Humanas y Artes.

Parra, J. Ossa, Luis (2016) *Enseñanza de las ciencias sociales en lenguas extranjeras (inglés): desafíos y alternativas en la educación actual*. Universidad de Antioquia. Recuperado del centro de documentación facultad de Educación UdeA.

PAGÈS, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II

Facultad de Educación

Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154

Restrepo, J. C. D. J. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia*. *Papel Político*, 11(1), 137-176.

Salas, G & Gómez, N (2013). *Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia*. San José: Universidad Estatal a Distancia (UNED). Recuperado de: http://www.uned.ac.cr/dpmd/pal/images/Instrumentos_evaluacion_aprendizajes_UNED.pdf.

Salgado, A (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Truscott De Mejía, A. M., López Mendoza, A. A., & Peña Dix, B. (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano.: Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

Vanegas, Y, & Escobar, P. (2007). Hacia un currículo basado en competencias: el caso de Colombia. *Revista de Didáctica de las Matemáticas UNO*, 13(46), 73-81.



Facultad de Educación

Verdejo, P., Encinas, M., & Trigos, L. (2012). *Estrategias para la evaluación de aprendizajes*

complejos y competencias.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Anexo 1: Consentimiento informado

En el marco del trabajo de grado llamado: La evaluación por competencias en la enseñanza de las ciencias sociales en contextos bilingües, realizado por el estudiante Víctor Andrés Calderón Acosta de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se muestra este consentimiento informado con el propósito de aclarar que la información recolectada en la presente entrevista, realizada de forma voluntaria, sirve solamente a fines académicos. En ningún caso la información suministrada compromete su condición personal y profesional.

Firma del participante



Anexo 2: formato diario de campo

Fecha	
Estándar de competencia	
Contenidos	
Actividades desarrolladas en clase	
Procedimientos de evaluación	
Observaciones	

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Anexo 3: Cuestionario entrevista

8. ¿Cómo es la evaluación que se implementa en el programa *Team Teaching*?
9. ¿Considera usted que el programa *Team Teaching* parte de una evaluación continua y procesal? ¿Sí o no? ¿Por qué?
10. ¿Qué instrumentos de evaluación usa usted en el área de ciencias sociales en inglés?
11. ¿Cuáles son sus propósitos o intencionalidades a la hora de evaluación ciencias sociales en inglés?
12. ¿Considera que las técnicas que usted usa permiten desarrollar los estándares básicos en el alumnado? sí o no ¿por qué?
13. ¿Qué técnicas usa para evaluar competencias?
14. ¿Existen actividades de retroalimentación en el área de ciencias sociales? ¿sí o no? En caso de ser afirmativa su respuesta ¿qué tipo de actividades realiza?
15. ¿Qué entiende usted por estándares básicos en competencias?
16. Cuando diseña una estrategia de evaluación, lo hace pensando en:
 - a. Conocer qué aprendieron los estudiantes
 - b. Medir su capacidad de adquisición de conocimientos
 - c. Saber si están preparados para las pruebas del Estado
 - d. Saber cómo los estudiantes aplican conocimientos, habilidades o actitudes a la solución de determinada situación o problema.
17. ¿Cuáles considera que son las fortalezas y debilidades de su forma de evaluar?
18. ¿Cuáles considera que son las fortalezas y debilidades a la hora de evaluar por competencias a un estudiante en el área de ciencias sociales en inglés?

Anexo 4. Lista de cotejo

Pregunta	SI	NO	Observaciones
¿Los docentes llevan un control de las debilidades y fortalezas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje?	X		Cada vez que un alumno presenta una fuerte debilidad en uno de los estándares de desempeño se habla con el estudiante y con los padres para realizar actividades de mejoramiento.
¿Los docentes le informan a los estudiantes sobre sus debilidades y fortalezas de su proceso de aprendizaje por competencias?	X		Se motiva al estudiante a continuar manteniendo sus fortalezas y en caso de debilidades se informa al estudiante y los padres para aplicar procesos de mejoramiento.
¿Se evidencia la evaluación como un proceso continuo y no solamente sumativo?	X		Hay actividades de retroalimentación a nivel grupal, las cuales no tienen nota, sino que buscan reforzar los conocimientos enseñados.
¿Se evalúa por competencias teniendo como base los estándares básicos en competencias planteados por MEN?	X		En las planeaciones se evidencia como los estándares son la base de los procesos de enseñanza.
¿Existen actividades de retroalimentación para mejorar el aprendizaje por competencias?	X		Las actividades de retroalimentación que se realizan no son tipo sumativo, y generalmente buscan poner a prueba las competencias adquiridas sin la presión de una nota.
¿Existe evaluación de competencias cognitivas?	X		
¿Existe evaluación de competencias procedimentales?	X		
¿Existe evaluación de competencias intrapersonales?	X		
¿Existe evaluación de competencias interpersonales?		x	Tanto a nivel práctico como a nivel de la planeación se logra evidenciar este tipo de competencia
¿Hay coherencia entre las competencias y las actividades seleccionadas?	X		
¿Se usan técnicas informales encaminadas a una evaluación por competencias?	X	1 8 0 3	
¿Se usan técnicas semiformales encaminadas a una evaluación por competencias?	X		
¿Se usan técnicas formales encaminadas a una evaluación por competencias?	X		



Facultad de Educación

¿Hay coherencia entre los propósitos fundamentales del PEI y la evaluación por competencias?	X	Existe una coherencia entre el PEI y la evaluación por competencias debido a que en el PEI se explicita el desarrollo de una evaluación formativa a partir de combinaciones de actitudes y conocimientos éticos, espirituales, comunicativos, políticos entre otros.
--	---	--



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3