



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE

OBJETIVOS CAS: ¿Cómo y con qué intencionalidad se evalúan?

Por: María Cecilia Avilés Ledergerber

Proyecto presentado a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar por el grado de Magister en Educación,
Mención de Evaluación de los Aprendizajes

Profesor Guía:
Dib Atala Brandt

Marzo 2016
Santiago de Chile

© 2016, María Cecilia Avilés Ledergerber
Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

AGRADECIMIENTOS

A las coordinadoras CAS, por su disponibilidad y ayuda para las entrevistas.

A mis compañeros, de los que he aprendido tanto, y que se han convertido en mis grandes amigos a lo largo de este magister.

A mis dos familias, la ecuatoriana y la chilena, por su constante apoyo.

A Simón, por su infinita paciencia y siempre darme ánimo.

A Dib Atala, gracias por su ayuda, de todo lo que he aprendido. Me alegro haber podido descubrir a ese extraordinario ser humano y el gran profesor que es.

TABLA DE CONTENIDO

I. Introducción	1
1.1. Relevancia del Estudio.....	2
1.2. Pregunta de Investigación	2
1.3. Objetivos de la Investigación	2
II. Marco Conceptual	4
2.1. Bachillerato Internacional	4
2.2. Programa CAS: un componente núcleo del PD	5
2.3. Aprendizaje Experiencial.....	8
2.4. Evaluación de Aprendizajes	9
III. Marco Metodológico	13
3.1. Diseño de la Investigación	13
3.2. Participantes del Estudio.....	13
3.3. Procedimientos de Recolección de Información.....	14
3.4. Validación de la Entrevista en Semiestructurada.....	15
3.5. Procesamiento y Análisis de la Información.....	15
IV. Análisis de Resultados	17
4.1. Dimensión: Objetivos CAS.....	17
4.2. Dimensión: Evaluación de Aprendizajes	21
4.2.1. Subdimensión: Estrategias Evaluativas	21
4.2.2. Subdimensión: Momentos e Intencionalidades	24
V. Discusión y Conclusiones	25

VI. Proyecciones	30
VII. Referencias	31
VIII. Anexos	34
Anexo 1: Contexto de las instituciones educativas participantes	34
Anexo 2: Protocolo de entrevista enviado	36
Anexo 3: Ficha académica de las validadoras	39
Anexo 4: Comentarios de las validadoras acerca de la entrevista	41
Anexo 5: Guion de entrevista semiestructurada	46
Anexo 6: Consentimiento informado	48
Anexo 7: Transcripción de la entrevista con la coordinadora CAS 1	50
Anexo 8: Transcripción de la entrevista con la coordinadora CAS 2	71
Anexo 9: Transcripción de la entrevista con la coordinadora CAS 3	88
Anexo 10: Análisis de la Información	106
Anexo 11: Instrumento de Evaluación – Coordinadora CAS 1	125
Anexo 12: Instrumento de Evaluación – Coordinadora CAS 2	126

RESUMEN

El siguiente estudio cualitativo se enfoca en analizar cómo y cuándo se está evaluando a los alumnos que participan del componente Creatividad, Acción y Servicio (CAS) del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (IB). Este proyecto pretende indagar las conceptualizaciones que tienen los coordinadores CAS con respecto a los objetivos de aprendizaje, previamente establecidos por el IB, y las estrategias evaluativas que se utilizan, entre las cuáles se considerarán los procedimientos, instrumentos, momentos e intencionalidades con las que se está evaluando a los estudiantes. La información será obtenida a través del análisis de las entrevistas realizadas a tres coordinadoras CAS que desempeñan este rol, en distintas instituciones educativas de la ciudad de Santiago de Chile.

Palabras claves: Bachillerato Internacional; Creatividad, Acción y Servicio (CAS); objetivos CAS; evaluación; intencionalidad evaluativa; instrumentos de evaluación.

ABSTRACT

This qualitative study analyzing how and when is the evaluation process of the students in CAS programme participates. Creativity, Action and Service (CAS) is part of the International Baccalaureate (IB) Diploma Programme as one of the core elements that it has. The aim of this project is to investigate coordinators' conceptualizations about the learning objectives, previously established by the IB, and about the assessment strategies that are used, including the methods, tools, and types (depending on the information needs). The information was obtained through the analysis of three interviews made to CAS coordinators from different schools in Santiago, Chile.

Keywords: International Baccalaureate; Creativity, Action and Service (CAS); CAS objectives; assessment strategies; methods; education tools.

I. INTRODUCCIÓN

El Bachillerato Internacional (IB por sus siglas en inglés), es una fundación dedicada a la educación integral de niños y jóvenes con el objetivo de “desarrollar las habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales que los alumnos necesitan para vivir, aprender y trabajar en un mundo cada vez más globalizado” (Bachillerato Internacional, s/f, párr. 1). El IB ofrece cuatro programas educativos en distintos niveles alrededor de todo el mundo, uno de ellos es el Programa del Diploma (PD), destinado a jóvenes de 16 a 19 años.

El PD “es un programa educativo riguroso y equilibrado con exámenes finales que constituye una excelente preparación para la universidad y la vida adulta. Está concebido para abordar las dimensiones intelectual, social, emocional y física del bienestar de los alumnos” (Bachillerato internacional, 2012 p. 2). Para obtener el diploma del IB, los alumnos tienen que cursar y certificar 6 asignaturas en distintas áreas y aprobar tres componentes núcleo del programa, entre estos se encuentra Creatividad, Acción y Servicio (CAS).

La evaluación de los alumnos en el programa CAS, es el foco de este estudio. Este componente del PD, se realiza a través del aprendizaje experiencial, es decir que son los mismos estudiantes los gestores de su propio conocimiento. Por lo cual, para poder realizar la evaluación por parte de los coordinadores, el IB establece internacionalmente ocho objetivos de aprendizaje para dar cuenta de la aprobación o no del programa.

Si bien el IB enuncia los objetivos CAS de forma explícita, las estrategias evaluativas, y dentro de ellas los instrumentos, procedimientos, momentos e intencionalidades con la que se evalúa el programa, son sugeridas, y al parecer, no operacionalizadas de forma internacional.

1.1. Relevancia del Estudio

Por lo anteriormente expuesto, este estudio de caso, servirá para conocer, comprender y analizar la información con respecto al proceso que realizan los coordinadores al momento de evaluar a los alumnos que cursan el programa CAS, específicamente con respecto a las estrategias de evaluación utilizadas para la revisión de los diarios que dan cuenta de los objetivos de aprendizaje alcanzados; y de los momentos e intencionalidades con la que se evalúa a los alumnos.

Previamente, no se ha realizado ninguna investigación con respecto a cómo se está poniendo en práctica la evaluación de dicho programa.

Como se mencionó anteriormente el IB es un programa internacional, que certifica académicamente a los alumnos que obtienen el diploma. Este diploma es una herramienta que permite acceder más fácilmente a distintas universidades alrededor de todo el mundo. Todas estas razones nos llevan a considerar que se hace necesario evaluar el proceso de evaluación de los alumnos en el programa CAS.

1.2. Pregunta de Investigación

Este estudio cualitativo pretende levantar información sobre cómo y cuándo se está evaluando a los alumnos del programa CAS. Es decir, cómo los coordinadores conceptualizan cada uno de los objetivos de aprendizaje declarados por el IB, cuáles son las estrategias evaluativas que se utilizan y, dentro de ellas, cuáles son los instrumentos, procedimientos, momentos e intencionalidades con los que se evalúan los objetivos de aprendizaje a los alumnos que cursan el programa.

Esta información será levantada a través de una entrevista semiestructurada y posteriormente analizada a través del MCC (método de comparación constante) propuesto por Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 2006), para establecer la concordancia que existe tanto entre los coordinadores CAS y la guía desarrollada por el IB, como entre ellas mismas.

1.3. Objetivos de la Investigación:

El objetivo que este estudio quiere alcanzar es:

Analizar la evaluación, por medio de objetivos de aprendizaje, que están realizando los coordinadores del programa de Creatividad, Acción y Servicio (CAS) del IB.

1.3.1. Objetivos Específicos:

Para alcanzar este propósito se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las estrategias evaluativas (procedimientos e instrumentos) que se utilizan para evaluar los objetivos de aprendizaje CAS.
- Identificar con qué intencionalidad se están evaluando los objetivos de aprendizaje del programa CAS.
- Analizar las conceptualizaciones que tienen los coordinadores CAS sobre los objetivos de aprendizaje de este programa.

II. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Bachillerato Internacional

El Bachillerato Internacional (IB por sus siglas en inglés), es una fundación proveniente de Suiza, que ofrece cuatro programas educativos en distintos niveles alrededor de todo el mundo y “cuyo objetivo es desarrollar las habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales que los alumnos necesitan para vivir, aprender y trabajar en un mundo cada vez más globalizado” (Bachillerato Internacional, s/f, párr.1).

El IB “es un programa educativo riguroso y equilibrado con exámenes finales que constituye una excelente preparación para la universidad y la vida adulta. Está concebido para abordar las dimensiones intelectual, social, emocional y física del bienestar de los alumnos” (Bachillerato Internacional, 2012, p. 2). En este sentido Vera (2009) agrega que, entre los principales aspectos característicos del IB, está el de facilitar el aprendizaje significativo e interdisciplinario, con una gama amplia y equilibrada de áreas de conocimiento que incluyen las distintas lenguas, las humanidades, la ciencia, la tecnología, las matemáticas, e inclusive el desarrollo artístico para los estudiantes con destrezas para ellas. Además el IB pretende el desarrollo de estos conocimientos haciendo uso de contenidos de estudio de las culturas educativas de todo el mundo.

Entre los distintos programas de educación que el IB promueve, está el Programa del Diploma (PD), destinado a jóvenes de 16 a 19 años, que en el caso de Chile correspondería a estudiantes de tercero y cuarto medio.

Para obtener el diploma del programa del Bachillerato Internacional, los estudiantes inscritos, deben cursar y certificar 6 asignaturas dentro de distintas áreas temáticas (grupos) y con diferentes niveles de complejidad. Vera (2009) explica que estas áreas temáticas pueden ser de nivel superior o nivel medio según la orientación que la institución educativa quiera ofrecer o bien como el estudiante quiera orientar su carrera universitaria. Así por ejemplo, “los que quieran realizar una carrera de ciencias elegirán las asignaturas de ciencias de nivel alto y el resto en nivel medio” (Vera, 2009, p. 2).

Además, todos los alumnos deben aprobar los tres componentes núcleo del PD: Teoría del Conocimiento (TOK), Monografía y Creatividad, Acción y Servicio (CAS), como lo muestra el núcleo del hexágono del IB (figura 1).

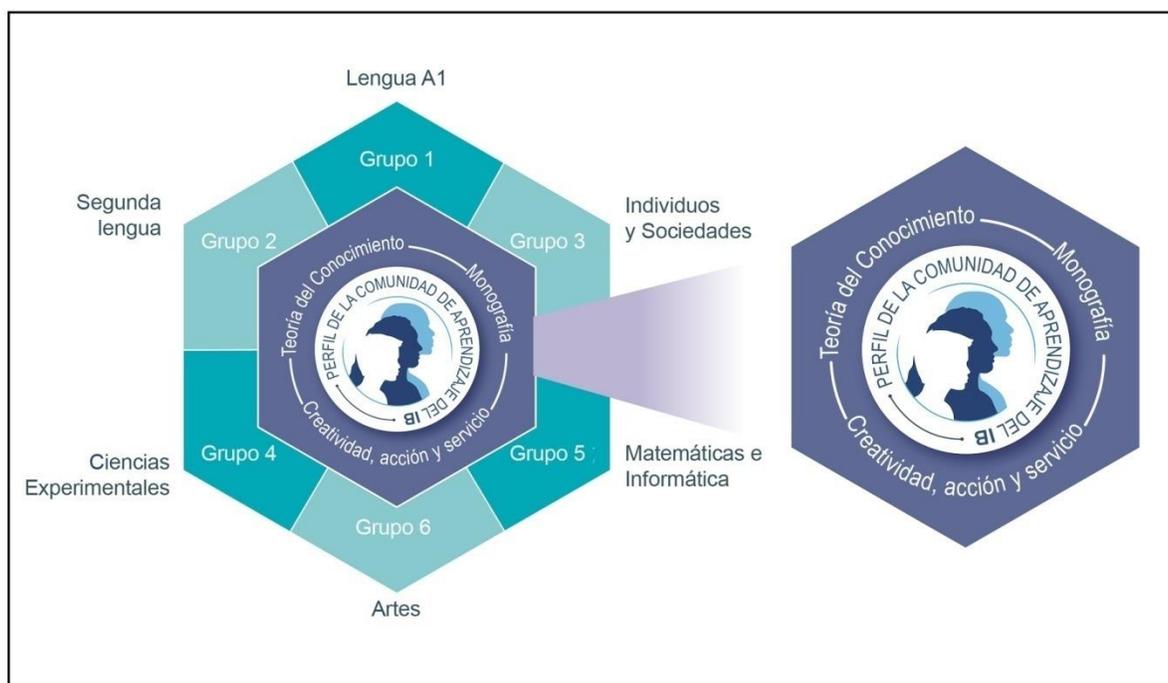


Figura 1: Hexágono del PD del Bachillerato Internacional

Fuente: Bachillerato Internacional. (s.f.). *Programas*. Recuperado de <http://www.ibo.org>

En Chile hay 28 instituciones que se han acreditado, al menos con el PD, aunque algunas de ellas también cuentan con otros programas educativos que el IB ofrece. De estas instituciones que cuentan con el Programa del Diploma, diez se encuentran en la ciudad de Santiago, en las comunas de Providencia, Las Condes y Lo Barnechea.

2.2. Programa CAS: un componente núcleo del PD

Creatividad, Acción y Servicio es uno de los tres componentes núcleo del PD, que hace participar a los estudiantes como gestores de su propio conocimiento. Uno de los principales objetivos del programa CAS, según la organización del Bachillerato Internacional (2014), es que los alumnos lleguen a comprender que “son miembros de

comunidades locales y globales con responsabilidades hacia los demás y hacia el medio ambiente” (Bachillerato Internacional, 2014, p.2). Este sentimiento de pertenencia debe impulsar a los estudiantes a participar activa y colaborativamente, en la planificación y ejecución de proyectos, donde se ideen diversas actividades, enfrenten desafíos y asuman distintos roles dentro de un grupo, que en definitiva les permita alcanzar los objetivos planteados en sus proyectos, y con ello adquirir conocimientos a partir de su experiencia.

Para conocer lo que el Bachillerato Internacional aclara y promueve en relación al programa CAS, se explica de forma extensa en las capacitaciones que se imparten a los coordinadores y a su vez en lo que se declara en la Guía CAS. En esta queda definido y conceptualizado, no solo la finalidad del programa y sus objetivos, sino también los parámetros en torno a lo que todos los involucrados deben hacer en dicho programa.

En este sentido Vera (2009) explica que el programa CAS consiste en la participación por parte de los alumnos en actividades que impliquen creatividad (C), acción (A) y servicio (S): *creatividad*, entendida como el diseño e implementación de proyectos, incluyendo en estos, actividades artísticas; *acción* que es definida por el autor, como “la participación en deportes de forma individual y en equipo, así como en expediciones y en proyectos a nivel local e internacional” (Vera, 2009, pp. 3 - 4); y el *servicio*, definido ampliamente, al reconocer que este incluye la “participación colaborativa y recíproca con la comunidad en respuesta a una necesidad real” (Vera, 2009, p. 4). Con respecto a este último componente del Programas CAS, el Bachillerato Internacional (2014) precisa que ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades personales y sociales en situaciones reales en las que ellos deben tomar decisiones, resolver problemas y hacerse cargo de sus acciones responsablemente.

El proceso del programa CAS se realiza a través de distintos proyectos, los que deben ser documentados por parte de los alumnos. El Bachillerato Internacional (2008) explicita, en la Guía CAS, que el registro por parte de los alumnos debe hacerse en el diario CAS, que puede ser digital o físico, según lo que asigne la institución o lo elijan los estudiantes. En este diario los alumnos deben dar cuenta de que han participado en

proyectos que hacen referencia a las tres dimensiones: creatividad, acción y servicio, escribiendo las reflexiones sobre lo que han aprendido, insertar imágenes, hojas de planificación, etc. y que han logrado cumplir con 8 objetivos de aprendizaje, que se distribuyen en las tres dimensiones mencionadas anteriormente y preestablecidos internacionalmente por el IB:

1. Adquirir una mayor conciencia de sus propias cualidades y áreas de crecimiento.
2. Empezar nuevos desafíos.
3. Proponer y planificar actividades.
4. Trabajar en colaboración con otras personas.
5. Mostrar perseverancia y compromiso personal en sus actividades.
6. Participar en actividades y proyectos sobre temas de importancia global.
7. Considerar las implicaciones éticas de sus acciones.
8. Desarrollar nuevas habilidades. (Bachillerato Internacional, 2008, p. 6)

En cuanto a la reflexión de los diarios CAS, es muy importante destacar, que esta constituye la principal documentación por parte del alumno, y que dan cuenta de estos objetivos, por lo que las instituciones educativas deben promover la comprensión de los mismos, así los alumnos podrán tener claro los objetivos de aprendizaje y aplicarlos continuamente en el proceso y de la forma en la que deben entregar las reflexiones, logrando así el respaldo necesario para la acreditación del Programa CAS.

La Guía CAS define cada uno de estos objetivos de forma escueta, sin operacionalizarlos a través de criterios o indicadores de logro, no declarando con precisión el agente, referente e intencionalidad con el que deben ser evaluados los estudiantes. Por ejemplo, lo que se indica del objetivo 5 es: “mostrar perseverancia y compromiso personal en sus actividades: esto implica, como mínimo, asistir regularmente a las actividades y compartir la responsabilidad en los problemas asociados con ellas” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 7).

En cuanto al programa CAS, Piaggio (2013), experta e instructora de este programa, explica que el desarrollo de los objetivos CAS debe ser un aprendizaje significativo, basado en la experiencia que los alumnos pueden adquirir siendo ellos mismos los promotores de su conocimiento.

2.3. Aprendizaje Experiencial

El Bachillerato Internacional, como se explicó anteriormente, considera en los distintos programas, variadas oportunidades para el aprendizaje de tipo experiencial.

Pérez (2007), define el aprendizaje experiencial como la capacidad que los alumnos tienen al adquirir un nuevo contenido y establecer relaciones importantes entre el conocimiento previo y el nuevo material, logrando que este sea incorporado de manera definitiva por el alumno, por lo que significa que los estudiantes se vuelven protagonistas en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte Gentry (1990) destaca en este sentido que el aprendizaje experiencial es un proceso activo y no pasivo, como comúnmente sucede en clases, e implica la interacción no solo entre el profesor y el alumno, sino también entre compañeros e incluso, entre alumno con el mundo real y su ambiente. Además, recopila a varios autores para definir este tipo de aprendizaje, entre ellos cita a Hoover (1974), quien establece que este proceso envuelve más allá del aprendizaje cognitivo que se usa en la educación tradicional y explica que se evidencia cuando una persona participa activamente en la adquisición de conocimientos, habilidades y/o actitudes.

Así mismo, Rivera (2014) agrega que para que el aprendizaje experiencial se vuelva significativo, se deben integrar los nuevos conocimientos con los conocimientos y vivencias previas. Además destaca que:

El aprendizaje significativo se sustenta en el descubrimiento que hace el aprendiz, el mismo que ocurre a partir de los llamados «desequilibrios», «transformaciones», «lo que ya se sabía»; es decir, un nuevo conocimiento, un nuevo contenido, un nuevo concepto, que están en función a los intereses, motivaciones, experimentación y uso del pensamiento reflexivo del aprendiz. (Rivera, 2014, p. 48)

Kolb y Boyatzis (1999) destacan que esta Teoría del Aprendizaje Experiencial, desarrollada por el mismo Kolb en 1984, no es más que una adaptación holística de los estudios previos realizados por Dewey, Lewin y Piaget. Ésta considera que la adquisición

del conocimiento se obtiene a partir de la transformación de la experiencia del mismo individuo. Para que este aprendizaje sea significativo, el alumno debe participar de un ciclo de acciones para que el conocimiento sea verdaderamente adquirido. Con relación a lo anterior, Pasarrelli y Kolb (2010) consideran que en el aprendizaje experiencial debe existir una “tensión creativa” entre las cuatro instancias del proceso educativo: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación. Este proceso es retratado como un ciclo de aprendizaje idealizado o espiral donde el alumno es el principal actor y gestor del mismo.

Este ciclo podría relacionarse entonces con lo postulado por el IB, que indica en la Guía CAS que “las implicaciones del aprendizaje experiencial van más allá de la actividad (educativa) en sí misma: planificar, actuar, observar y reflexionar son aspectos cruciales para lograr que la experiencia sea lo más valiosa posible” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 10) y más adelante, también se basa en la teoría de Kolb para definir esta actividad educativa en que el planificar incluye: identificar metas y decidir cómo realizar algo; actuar, que debe ser en tareas reales; la observación, al pensar sobre sentimientos e interacciones y analizando percepciones; y, finalmente, que la reflexión se da al identificar logros, problemas y dificultades; en definitiva, sintetizar lo aprendido. Todo esto permitirá al estudiante hacer la transferencia de los contenidos a nuevas situaciones de su vida.

2.4. Evaluación de Aprendizajes

Según el Diccionario de la Real Academia Española evaluar significa, “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”, (Real Academia Española, 2014, s/n) en relación a lo anterior debemos tener claro que el objetivo de la evaluación “como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados” (González Pérez, 2001, p. 89), lo que para este estudio se entenderá de la misma manera, y en donde se podrán definir tres intencionalidades (diagnóstica, formativa y sumativa) en las que se

deberá recoger y analizar información, emitir juicio sobre ella y tomar decisiones en relación a ese juicio (Sanmartí, 2007).

Para considerar lo que se evalúa en los alumnos se debe tener en cuenta las estrategias de evaluación, las que consisten en acciones o procedimientos que se utilizan para promover el aprendizaje (Díaz y Hernández, 1999; Bordas y Cabrera, 2001; Beltrán, 2003). Por su parte Noy (s/f) aclara que la toma de decisiones frente a qué conjunto de estrategias utilizar, estará determinada por el conocimiento que quiera desarrollarse en los estudiantes. En relación a esta investigación se considera dentro de las estrategias de evaluación los momentos e intencionalidades con las que se evalúa a los alumnos y los instrumentos que se emplean para la evaluación de la situación de desempeño al momento de revisar los diarios CAS.

Con respecto a los momentos e intencionalidades de la evaluación, varios autores comentan que deben darse durante el proceso: al inicio (diagnóstica), durante el proceso (formativa) y al final de este (sumativa) (Green, 2004; Orozco-Jutorán, 2006; Sanmartí, 2007; Rivera Muñoz, 2014).

La evaluación diagnóstica, debe darse al inicio del proceso y es con la que se pretende levantar información que sirva para planificar la enseñanza según la situación de los estudiantes en relación a los conocimientos previos (Green, 2004; Orozco-Jutorán, 2006; Sanmartí, 2007).

La evaluación que se realizará durante todo el proceso de aprendizaje, es conocida como formativa, y ésta según Sanmartí (2007), es la más importante para los resultados finales, ya que en ésta, el alumno es capaz de corregir sus errores y darse cuenta de por qué se equivoca y puede tomar decisiones de mejoramiento. Desde esta perspectiva, este autor y Green (2004) citan a Scriven (1967), quien fue el primero en utilizar este término para referirse a una forma de evaluar que no es acreditativa sino que su finalidad es “contribuir a la formación del alumno mediante instrumentos de regulación” (Scriven, 1967 c. p. Green 2004, p. 4). Además la evaluación formativa permite al profesor tener

una retroalimentación inmediata de las dificultades y así lograr que los estudiantes superen estos obstáculos y se puedan autorregular durante el proceso.

Finalmente la evaluación sumativa, se realiza al término de un ciclo de aprendizaje y sirve para acreditar qué y cuánto aprendió el sujeto y generalmente “conlleva a otorgar una calificación final que es la que consta en el expediente académico” (Orozco-Jutorán, 2006, p. 8), pero en otras ocasiones sirven para certificar el nivel de logro alcanzado, sin otorgarle una valoración alfanumérica.

En este sentido es importante destacar que los coordinadores CAS deben certificar el nivel de logro que los alumnos han alcanzado, ya que este programa no lleva una calificación numérica. Para ello, los coordinadores envían un documento juzgando el nivel de logro del alumno, el que contempla la identificación del estudiante, el código del IB y los objetivos aprobados o reprobados.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, Sanmartí (2007) comenta que “para evaluar se puede utilizar una gran diversidad de actividades, instrumentos y técnicas” (Sanmartí, 2007, p. 103). De la misma forma Leyva (2010) declara que estos instrumentos deben considerarse en relación al tipo de evaluación que se pretende realizar, pero más importante aún, es conocer el tipo de información de la que se quiere dar cuenta. Para este estudio, está clara la situación de evaluación a la que los alumnos se van a ver expuestos: el diario CAS, al que nos hemos referido anteriormente.

El diario CAS da cuenta de los objetivos de aprendizaje de este programa, razón por la cual es necesario la utilización de instrumentos que permitan levantar información de manera sistemática de rasgos sociales y de actitudes, por lo que las autoras López Frías e Hinojosa Kleen (2000) y Leyva (2010) consideran que los instrumentos más comunes que sirven para este propósito, son las listas de cotejo y las escalas de valoración. Pero no descartan que puedan existir otros tipos de instrumentos que den cuenta del nivel de logro alcanzado.

Sin embargo, en cuanto al programa, la Guía CAS no determina un instrumento específico para evaluar el diario, refiriéndose a este punto como: “el colegio debe llevar un registro de la culminación del programa de CAS por parte de cada alumno, haciendo constar por escrito las pruebas que demuestran el logro de cada objetivo de aprendizaje” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 13).

Por otro lado en referencia a los momentos e intencionalidades, la Guía CAS determina que “el colegio debe brindar a los alumnos comentarios formativos sobre su progreso y orientación sobre actividades futuras” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 9), pero no hay ningún referente para dichos comentarios. Agrega también que “corresponde al colegio la decisión final sobre si el alumno ha completado satisfactoriamente su programa CAS, decisión de la que informará a la oficina regional del IB” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 9).

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Diseño del estudio

El proyecto es un estudio de caso, ya que pretende indagar cómo los coordinadores CAS conceptualizan los objetivos de aprendizaje, las estrategias evaluativas, y dentro de ellas los instrumentos, procedimientos, momentos e intencionalidades con la que se evalúa el programa CAS de los colegios investigados. Esta información permitirá analizar, por medio del método de comparación constante (MCC) propuesto por Glaser y Strauss en 1967 (Glaser y Strauss, 2006), si existe concordancia entre los coordinadores CAS y entre lo declarado por ellos y lo expresado por parte del IB en relación a los objetivos de aprendizaje. Mientras que, en cuanto a las estrategias evaluativas, se analizará la concordancia únicamente entre los entrevistados.

Este estudio de caso se basa en la Teoría Fundamentada Constructivista que Vasilachis (2006) cita a Charmaz (2000) quien la define como la teoría en la que

la gente crea y mantiene mundos significativos a través de procesos dialécticos de otorgar significado a sus realidades y actuar dentro de ellas (...) A su vez, un enfoque constructivista reconoce que las categorías, conceptos, y el nivel teórico de un análisis emerge de las interacciones del investigador dentro del campo y de preguntas sobre los datos (Charmaz, 2000, c.p. Vasilachis, 2006)

4.2. Participantes del Estudio:

Para este primer acercamiento de las conceptualizaciones de los coordinadores CAS con respecto a los objetivos de aprendizaje y las estrategias de evaluación utilizadas, se contactaron tres instituciones educativas con más de diez años de experiencia en la aplicación del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional de la ciudad de Santiago (para consultar los contextos de cada institución educativa ver anexo 1). En este proyecto se trabajó con las coordinadoras CAS que llevan en el cargo más de 4 años, las que han recibido capacitaciones del IB para desarrollar la evaluación de los estudiantes que participan en el programa y tienen a cargo la certificación de sus alumnos ante el IB.

4.3. Procedimiento de Producción de Datos

Se construyó una entrevista que permitiera conocer las conceptualizaciones que las coordinadoras CAS tiene sobre cada uno de los objetivos de aprendizaje del programa, de las estrategias evaluativas que utilizan, y dentro de estas, los tipos de procedimientos, si utilizan o no algún instrumento de evaluación y en qué instancias y con qué intencionalidad los aplican. Taylor y Bogdan (1996) consideran que una de las ventajas de las entrevistas es que permiten conocer la experiencia humana, y citan a Shaw (1931) para destacar que “la historia de vida nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias” (Shaw 1931, c.p. Taylor y Bogdan, 1996, p. 106). Más adelante los mismos autores comentan que lo más importante en las entrevistas es “el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 114).

Particularmente se realizó una entrevista semiestructurada ya que esta permitiría al investigador contar con un guion con preguntas, previamente planificadas, que según Blasco y Otero (2008) pueden cambiar y ser ordenadas de otra manera, en la medida en que se realiza la entrevista. Por su parte Taylor y Bogdan (1996) destacan que estos guiones son de utilidad para asegurar que los temas claves sean abordados, más no constituyen un protocolo estructurado, por lo que el investigador tiene la libertad de enunciar y formular las preguntas como considere pertinente.

La entrevista se estructuró con base a los objetivos específicos de este estudio. Para alcanzarlos se plantearon dos dimensiones: la primera, identificada como *objetivos CAS*, dice relación con los significados que le da cada coordinadora a dichos objetivos y en la que se realizaría una pregunta por cada uno de ellos (ver anexo 2); y la segunda dimensión denominada *evaluación de aprendizajes*, está dividida a su vez, por dos subdimensiones: *estrategias evaluativas*, que hace referencia a los procedimientos e instrumentos que las coordinadoras CAS utilizan para evaluar los diario CAS e *intencionalidad y momentos* de la evaluación.

4.4. Validación de la Entrevista en Semiestructurada

Luego de la construcción del protocolo de entrevista semiestructurada se procedió a su validación. Esta (ver anexo 2) fue enviada a tres expertas relacionadas al área de estudio junto con los antecedentes de la investigación y los objetivos de la misma.

Cada una de ellas aportaron en un área específica de su experticia: la primera es coordinadora CAS de otra institución educativa y profesora del PD en el área de Empresa y Gestión, por lo que tiene interiorizado el programa CAS y señaló orientaciones para mejorar las preguntas; la segunda validadora es coordinadora del área de Lengua y Literatura y profesora de la misma asignatura en el PD y su aporte fue corregir la redacción de las preguntas; y la tercera es socióloga experta en investigación cualitativa, quien validó semánticamente el instrumento (ver ficha académica de las validadoras en el anexo 3).

Al recibir las sugerencias y opiniones de cada una de las validadoras, se realizaron las correcciones pertinentes del instrumento (ver anexo 4), para obtener la entrevista semiestructurada definitiva (ver anexo 5) con la que posteriormente se recolectó la información proveniente de las coordinadoras CAS.

4.5. Procesamiento y análisis de la información

Una vez validado el instrumento se realizaron las entrevistas a las coordinadoras CAS, en un horario según su disponibilidad. La aplicación del instrumento tuvo lugar en cada una de sus instituciones educativas, previa firma del consentimiento informado, con el que se explicaban los objetivos de la investigación, los permisos respectivos para ser grabados y se recalcó la confidencialidad tanto de su participación, como el de la institución que representa (ver anexo 6). Cada entrevista duró aproximadamente una hora y posteriormente se procedió a realizar las transcripciones de las mismas (para revisar las transcripciones completas, ver anexos 7, 8 y 9).

En relación al análisis del contenido, se utilizó la metodología de la Teoría Fundamentada Constructivista (Glaser y Strauss, 2006), que permite realizar una codificación descriptiva a partir de la información recolectada. Se utilizó,

específicamente, el método de comparación constante (MCC). En este método “el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea” (Vasilachis, 2006, p. 155) pero además agrega que “estas tareas no se realizan en forma sucesiva sino simultánea, y no están dirigidas a verificar teorías, sino solo a demostrar que son plausibles” (Vasilachis, 2006, p. 155).

Para realizar el MCC, la primera operación que se realizó, una vez recolectados los datos, fue “comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. Es lo que llamamos *codificar*. Codificar supone leer y releer nuestro datos para descubrir relaciones” (Vasilachis, 2006, p. 156). Vasilachis (2006) explica más adelante que este método se denomina comparación constante ya que una vez codificados los datos se vuelve a comparar con nuevos datos obtenidos.

Posteriormente se realizará la codificación axial que es la búsqueda activa y sistemática de propiedades, que para el presente estudio se interpreta como la concordancia con la Guía CAS.

Por lo tanto se puede determinar que esta metodología permitió realizar el análisis con relación a la concordancia tanto entre las coordinadoras como con las conceptualizaciones que se declaran en la Guía CAS con respecto a los objetivos de aprendizaje. Así mismo, se analizó la concordancia entre las entrevistadas sobre lo mencionado acerca de las estrategias evaluativas. Así se pretende levantar información con respecto a cómo se están evaluando a los estudiantes.

Con base en la codificación generada a partir de la información proveniente de las coordinadoras CAS, se analizan en cada una de las preguntas, el grado de concordancia tanto entre las coordinadoras, como entre estos y la información declarada en la Guía CAS.

V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se reportan los resultados y el análisis de la información levantada de las entrevistas a las coordinadoras CAS en función de los objetivos planteados para este proyecto. Para ello se revisarán cada una de las dimensiones y la concordancia que existe entre lo declarado por las coordinadoras y entre estas y lo que afirma la Guía CAS, tal como se explicó en el marco metodológico.

5.1. Dimensión: Objetivos CAS

Esta dimensión pretendía dar cuenta de los significados que cada coordinadora le daba a los objetivos CAS. Así mismo si estos significados concordaban entre lo declarado por cada coordinadora y lo expresado en la Guía. (Para consultar las codificaciones y el análisis revisar la tabla 1 del anexo 10)

La concordancia entre las coordinadoras estará dada cuando, al menos dos de ellas, conceptualizan de la misma forma los objetivos de aprendizaje. Mientras que el grado de concordancia entre lo expresado por las coordinadoras CAS y lo que se declara en la Guía del IB, existirá solo si estas se alinean con dicho documento.

5.1.1. Adquirir una mayor conciencia de sus propias cualidades y áreas de crecimiento

Sí existe concordancia entre las coordinadoras 1 y 2, ya que ellas consideran este objetivo como la *interiorización de sus habilidades*, mientras que la coordinadora 3 lo relaciona con las *emociones* y la *autonomía*.

A pesar de esto no se considera que exista concordancia con la Guía CAS. Solo dos de las coordinadoras dan cuenta de “ser capaces de verse a sí mismos como individuos con capacidades y habilidades diversas” (Bachillerato Internacional, 2008, p.7) y que sus alumnos interioricen estas destrezas.

5.1.2. Emprender nuevo desafíos

Las coordinadoras 1 y 2 consideran este objetivo como la capacidad de sus estudiantes a *ejecutar actividades desde una perspectiva distinta*, por lo que se puede concluir que sí hay concordancia entre éstas. Por su parte la coordinadora 3 considera este objetivo con la *toma de decisiones* y el *liderazgo*.

En cuanto a lo que las coordinadoras expresaron y a lo declarado en la guía, sí existe concordancia. Si bien una de las coordinadoras relaciona este objetivo con el liderazgo, lo hace desde la perspectiva de la toma de decisiones, lo que le permitiría desarrollar actividades como lo menciona la Guía CAS. Mientras que las otras dos coordinadoras se van a la conceptualización más literal del objetivo y lo entienden como la capacidad de sus estudiantes a ejecutar actividades desde una perspectiva distinta.

5.1.3. Proponer y planificar actividades

Para este objetivo existe concordancia tanto entre las coordinadoras CAS como entre estas y la Guía del IB. Si bien, ninguna de las tres lo conceptualiza como la capacidad de organizar actividades de sus alumnos, lo ejemplifican a través de casos, por ejemplo: "... se contactó con una cosa de abuelitos, después se contactó con una de niños (...) resultó una cosa maravillosa y a ella le provocó un cambio absoluto" (Coordinadora CAS 2, 2015, p. 5); así mismo la coordinadora 1 destaca con un ejemplo este objetivo:

... tenía un alumno que me decía si podía hacer un proyecto de CAS, hacer un grupo musical con sus compañeros, enseñar... hacer como un taller de música chilena, de rock chileno y presentarlo para ciertas actividades, y esa era sugerencia de él; no lo han hecho nunca, le gusta la música y quiere llevarlo a cabo (Coordinadora CAS 1, 2015, p. 10).

Finalmente la coordinadora 3 agrega que sus alumnas buscan espacios para desarrollar los proyectos, ya sea dentro del colegio o fuera de ella, pero destaca que son proactivas y buscan los espacios necesarios para ayudar a los demás.

5.1.4. Trabajar en colaboración con otras personas

Existe concordancia entre las coordinadoras CAS; dos de ellas declaran como conceptualización de este objetivo, el *trabajo colaborativo*. Una de las entrevistadas menciona que se da cuenta de que sus alumnos cumplen este objetivo al *desenvolverse en distintos roles*.

A pesar que solo dos coordinadoras, 1 y 3, conceptualizan de la misma manera el objetivo, si existe concordancia entre sus comentarios y la guía CAS, ya que la coordinadora 2 da cuenta del objetivo desde una perspectiva distinta.

5.1.5. Mostrar perseverancia y compromiso personal en sus actividades

Si bien la coordinadora 1 y 3 conceptualizan este objetivo como la *responsabilidad con el proyecto*, existe total concordancia con la Guía CAS, ya que la coordinadora 2 considera que sus alumnos llegan a *identificarse con sus proyectos* a través de la emoción que reflejan al ser parte del mismo. Ambos puntos de vista demuestran lo enunciado por la Guía CAS que declara, que el objetivo de aprendizaje, “implica, como mínimo, asistir regularmente a las actividades y compartir la responsabilidad en los problemas asociados con ellas” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 7).

5.1.6. Participar en actividades y proyectos sobre temas de importancia global

Si bien no existe concordancia entre las coordinadoras, si lo hay entre estas y la Guía CAS. Cada una se enfoca en distintos puntos de la conceptualización de dicho objetivo.

La coordinadora 1 declara el objetivo como los proyectos ecológicos que sus alumnos pueden desarrollar, que se relaciona con las “cuestiones ambientales” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 7) como lo ejemplifica la guía.

Mientras que la segunda entrevistada destaca la convivencia internacional en la que se desenvuelven los alumnos, esto se menciona en la Guía CAS como “participar en proyectos internacionales” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 7).

Por su parte la coordinadora 3 observa el cumplimiento de este objetivo de aprendizaje en las acciones humanitarias que sus alumnas realizan en su región. La Guía CAS destaca que ante las actividades de importancia global se puede actuar desde el ámbito local o nacional (Bachillerato Internacional, 2008).

5.1.7. Considerar las implicaciones éticas de sus acciones

Existe concordancia entre las coordinadoras, en tanto que dos de ellas, la 1 y 3, conceptualizan este objetivo como la *autoevaluación de sus alumnos con respecto a sus acciones*. La coordinadora 1 hace referencia “...a la reflexión y a la conducta de lo que es ético y no es ético y qué tanto tiene que ver mi actuar con respecto a esto” (Coordinadora CAS 1, 2015, p. 14). Mientras que la coordinadora 2 conceptualiza este objetivo desde la capacidad de sus alumnos a ser más *autocríticos*.

Es importante destacar que la descripción de este objetivo es ambigua ya que declara que “la consideración de las implicaciones éticas de sus acciones pueden demostrarse de varias maneras” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 7). Por esta razón se puede concluir que sí existe concordancia entre las coordinadoras y la Guía CAS, ya que dos de ellas lo destacan como la autoevaluación de su escala valórica y otra de ellas lo relaciona con la autocrítica.

5.1.8. Desarrollar nuevas habilidades

Existe concordancia tanto entre las coordinadoras CAS, como entre ellas y lo declarado por la Guía del IB. Las tres entrevistadas se enfocan, para este objetivo, en las habilidades que descubren sus alumnos al desarrollar nuevas actividades, así la coordinadora CAS 1 comenta que sus estudiantes alcanzan este objetivo cuando llegan a “darse cuenta que tenía ciertas habilidades que no había desarrollado y ser consciente de eso y llevarlo a cabo” (Coordinadora CAS 1, 2015, p. 15).

Desde la misma perspectiva anteriormente mencionada, lo conceptualiza la Guía CAS: “las nuevas habilidades pueden mostrarse tanto en actividades que los alumnos no hayan emprendido antes, como en el perfeccionamiento en una área conocida” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 7), es por esta razón que existe concordancia entre la información obtenida de las coordinadoras y esta guía.

5.2. Dimensión: Evaluación de Aprendizajes

Para realizar el análisis en esta dimensión se tomará en cuenta únicamente la información obtenida de las entrevistas para dar cuenta de la concordancia entre las coordinadoras CAS, y no entre estas y la Guía CAS, ya que la misma no menciona ningún aspecto claro en este sentido.

Para determinar que existe concordancia, se estableció, a priori, que al menos dos de las coordinadoras den cuenta de la misma información.

5.2.1. Subdimensión: Estrategias Evaluativas

En esta subdimensión se han considerado los siguientes aspectos: procedimientos e instrumentos de la evaluación de los objetivos de aprendizaje CAS. (Para consultar las codificaciones y el análisis revisar la tabla 2.1 del anexo 10)

5.2.1.1. Instrumentos de Evaluación

En relación a la utilización de instrumentos para evaluar las reflexiones de los estudiantes en los diarios CAS, no existe concordancia entre las coordinadoras, ya que las tres utilizan distintas situaciones para evaluar los objetivos de aprendizaje. Cabe destacar que ninguno de ellos se encuentra validado para ser considerado un instrumento como tal.

La coordinadora 1 utiliza una lista de cotejo con la que los alumnos se autoevalúan en varios puntos y luego lo evalúa el profesor. Ella destaca acerca de este instrumento que “la hoja de autoevaluación (...) se corrobora con las reflexiones de los alumnos y las conversaciones con los profesores” (Coordinadora CAS 1, 2015, p. 20). (Revisar el instrumento en el anexo 11)

Así mismo la segunda coordinadora entrevistada, utiliza una lista de cotejo, en la que constan los objetivos de aprendizaje y sirve para conocer si alguno de ellos está presente en la reflexión que se escribe en el diario. Este documento se utiliza solo por la profesora y no se entrega en ningún momento a los alumnos. Este es uno de los instrumentos propuestos por la Guía CAS, desde el año 2013, pero no ha sido validado para su aplicación. (Revisar el instrumento en el anexo 12)

Finalmente la coordinadora 3 no utiliza ningún instrumento para evaluar el diario o la reflexión del mismo, utiliza una hoja en que se deja constancia de la reunión periódica que tiene con los estudiantes, pero este documento es informal y solo basta con firmar el diario como registro, así lo expresa ella misma: “a lo más tenemos unos controles, que son unas hojitas donde dicen los periodos en que nos reunimos y hemos tenido las conversaciones o revisiones y las chicas firman” (Coordinadora CAS 3, 2015, p. 4).

5.2.1.2. Procedimientos de la evaluación

No existe concordancia entre las coordinadoras entrevistadas en cuanto a los procedimientos que utilizan para evaluar los diarios, ya que cada una de ellas lo hace de forma distinta.

La coordinadora 1 revisa los diarios teniendo en cuenta el alumno que lo realiza, para que este sea representativo. Incluye en el diario reflexiones a partir de temas de discusión grupal. Acerca de eso la entrevistada agrega que:

... una conversación frente a un estímulo, no siempre funciona, porque eso es parte de la experiencia. (...) a veces nos funciona muy bien, otras veces no nos funciona. La bitácora apunta a lo mismo, nosotros tenemos un ítem de autoevaluación y una evaluación que hace el coordinador, entonces, como que parten evaluándose ellos, lo que creen que hicieron bien, lo que hicieron mal, lo que te faltó y después los evaluó yo (Coordinadora CAS 1, 2015, p.3).

En cuanto a la coordinadora 2, se puede analizar que motiva a los alumnos en relación a la reflexión a través de situaciones cotidianas que se plantean. Ella comenta a modo de ejemplo que: “tomo muchas cosas de la vida cotidiana, (...) por ejemplo, tomo este caso Vidal y lo transformó en una reflexión CAS” (Coordinadora CAS 2, 2015, p. 6).

Finalmente la coordinadora 3, organiza a sus alumnas, a través de lo que ella llama un “esqueleto” para escribir las reflexiones; declara que “al final de su actividad, aunque sea muy escueta, pongan una reflexión de lo que vivieron, de lo que sintieron” (Coordinadora CAS 3, 2015, p. 2), esta forma le ayuda a ella, como evaluadora, a dar cuenta de los objetivos de aprendizaje que tiene que estar presentes en el diario CAS.

5.2.2. Subdimensión: Momentos e intencionalidades

Como su nombre lo indica, esta subdimensión da cuenta en qué parte del proceso y qué función cumple la evaluación de los diarios CAS (Para consultar las codificaciones y el análisis revisar la tabla 2.2 del anexo 10).

5.2.2.1. Momentos

Existe concordancia en el número de veces y los momentos en los que las coordinadoras revisan el diario. Así las tres coordinadoras intentan que sean de 2 a 3 revisiones en cada uno de los semestres de los dos años que dura el programa.

5.2.2.2. Intencionalidades

Es importante destacar que ninguna de las coordinadoras CAS declara las intencionalidades con la que evalúan el diario de forma explícita. A pesar de ello si existe concordancia en dos de ellas, la 1 y 3, las mismas que dan cuenta del proceso formativo en las primeras revisiones y del carácter sumativo de la revisión final al declarar que: “es final para que ellos vean si funcionó o no” (Coordinadora CAS 1, 2015, p. 5) y “las últimas son más como para poderlo mandar al IB” (Coordinadora CAS 3, 2015, p. 5).

Por su parte la coordinadora 2 no contesta la intencionalidad con la que evalúa los objetivos CAS, ella se enfoca en como cierra el proceso con sus estudiantes: “antes yo me reúno con cada uno y les pregunto: ¿crees que cumpliste? Es su última forma de decirme sí o no y si es no, ¿por qué?, y si es sí, ¿por qué?” (Coordinadora CAS 2, 2015, p. 15).

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente sección se relaciona la información obtenida a partir de las entrevistas y su posterior análisis con los objetivos formulados en este estudio. El objetivo general de este trabajo fue el de indagar cómo se evalúan a los estudiantes que participan en el programa CAS en algunos colegios de Santiago de Chile. Para alcanzar este propósito se analizaron las conceptualizaciones que tienen los coordinadores CAS sobre los objetivos de aprendizaje de este programa, así como las estrategias evaluativas que se utilizan para evaluar dichos objetivos de aprendizaje e identificaron las intencionalidades de evaluación propuestas.

Considerando lo anterior, la investigación mostró, con respecto a los objetivos de aprendizaje, que según cada uno de estos, se puede interpretar de distintas formas. En algunos casos las coordinadoras concuerdan en sus conceptualizaciones y en otros no.

La Guía CAS define cada uno de estos objetivos de forma escueta, sin operacionalizarlos a través de indicadores de logro y criterios de evaluación, no declarando, además, con precisión el agente, referente e intencionalidad con el que deben ser evaluados los estudiantes.

Para ilustrar lo anterior, podemos revisar a modo de ejemplo que, en el objetivo 6: “participar en actividades y proyectos sobre temas de importancia global” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 7) tenemos que no existe concordancia entre las coordinadoras, pero si la hay entre estas y la Guía CAS, en tanto cada una de ellas lo está enfocando desde una perspectiva distinta, para igualmente validar el objetivo de aprendizaje.

Lo mismo sucede con el objetivo 7, en este también existe concordancia con la Guía del IB a pesar de no haber esta entre las coordinadoras, ya que ellas lo relacionan con distintos puntos para ser evaluado.

Por otro parte también se encontró con objetivos de aprendizaje que concuerdan totalmente, no únicamente entre las coordinadoras CAS con la Guía del IB, sino también entre ellas. Este es el caso del objetivo 3, “Proponer y planificar actividades” (Bachillerato

Internacional, 2008, p. 7). Esto, no únicamente, porque la descripción del objetivo CAS sea amplio, sino porque dentro de este programa se pretende que los alumnos participen activa y colaborativamente en la planificación y ejecución de proyectos, donde se ideen diversas actividades, enfrenten desafíos y asuman distintos roles dentro de un grupo (Bachillerato Internacional, 2014).

Lo que es claro, es que el presente estudio solo indaga las conceptualizaciones de 3 coordinadoras CAS en la misma ciudad, y aún a pesar de esto, solo se pueden encontrar ciertos matices en sus respuestas pero ninguna de ellas lo hace de forma clara y menos aún se puede decir que sus conceptualizaciones sean homogéneas. Es decir no hay unificación en los significados de los objetivos de aprendizaje, por lo tanto no están evaluando a los alumnos con las mismas conceptualizaciones que poseen estos referentes.

Como se hizo referencia al inicio de este estudio, en el aprendizaje experiencial el individuo, inmerso en el proceso educativo, es el gestor de su propio conocimiento; él mismo, es quién debe participar de una experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación (Pasarrelli y Kolb, 2010). No obstante dentro de un programa internacional, la evaluación debe ser unificada; más aún, en este caso que se está realizando arbitrariamente, ya que cada coordinadora tiene la libertad de ejecutar procedimientos distintos y dar cuenta de diferentes perspectivas de los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a los instrumentos de registro de realización de tareas, que evalúan los diarios CAS, las entrevistas permitieron conocer que, dos de las coordinadoras están utilizando listas de cotejo, pero con fines distintos; una para evaluar el nivel de compromiso de los alumnos con sus proyectos, tanto como autoevaluación como heteroevaluación, y la otra, para revisar que las reflexiones de los proyectos de los alumnos den cuenta de los objetivos de aprendizaje. Si bien varios autores consideran que los instrumentos más comunes que sirven para levantar información de manera sistemática de rasgos sociales y de actitudes, son las listas de cotejo y las escalas de valoración (López Frías e Hinojosa Kleen, 2000; Leyva, 2010), no hay evidencia que estos instrumentos que

están siendo utilizados por las coordinadoras estén intencionados o validados con relación a la información que este pretende obtener.

Así mismo Sanmartí (2007) comenta que los instrumentos se deben escoger en función de los objetivos de la evaluación y el tipo de contenido que se va a evaluar. Con respecto a la evaluación de los diarios CAS, no se maneja con claridad lo que implica cada uno de los objetivos de aprendizaje, por lo que tampoco se construyen instrumentos idóneos para la evaluación de este programa, y que respondan a dichos objetivos.

Con respecto a lo que se espera que los alumnos den cuenta en la reflexión declarada en los diarios CAS, tampoco existen procedimientos evaluativos unificados. Cada una de las coordinadoras considera de forma distinta la evaluación de las reflexiones; una de ellas espera que sus estudiantes den cuenta de un proceso de metacognición, mientras que otra espera que sus alumnos sean autocríticos y la tercera lee las reflexiones en función de los objetivos.

El IB declara que el PD “es un programa educativo riguroso y equilibrado con exámenes finales que constituye una excelente preparación para la universidad y la vida adulta” (Bachillerato Internacional, 2012, p. 2), sin embargo a la luz de los resultados recogidos en esta investigación, se pudo constatar que la evaluación del programa CAS, considerado que es uno de los componentes núcleo del PD, se está realizando sin criterios formalizados y unificados, instrumentos validados, intencionalidades bien definidas o con procedimientos homogéneos para todos los alumnos.

En cuanto a las intencionalidades de la evaluación, no existen planteamientos claros. Con respecto a este punto, es importante destacar, que la simpleza con la que se levanta la información: “las primeras son más como de revisión y las últimas ya son más como para poderlo mandar al IB” (Coordinadora CAS 3, 2015, p. 5), no permite dar cuenta de que su conceptualización sea clara, e incluso es superficial, intuitiva y no planificada.

Sanmartí (2007) hace alusión a la importancia de la evaluación formativa en los resultados finales, esto en referencia a que permite corregir sus errores y tomar decisiones

de mejoramiento. Por otro lado la Guía CAS determina que “el colegio debe brindar a los alumnos comentarios formativos sobre su progreso y orientación sobre actividades futuras” (Bachillerato Internacional, 2008, p. 9). A pesar de esto, no se hace ninguna otra aclaración con respecto a estos comentarios formativos, es decir que no está explícito, ni tampoco está intencionado o unificado, lo que no permite dar cuenta que existe en la guía una referencia para la evaluación formativa.

Así mismo, Sanmartí (2007) destaca que la evaluación formativa se debe dar a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje y no en instancias aisladas. En este punto, existe concordancia entre las tres coordinadoras con respecto a las estrategias evaluativas, ya que ellas revisan los diarios de los alumnos, por lo menos dos veces en cada uno de los semestres que dura el programa CAS.

Con respecto a la evaluación sumativa, es mínima la información que se obtiene de las coordinadoras. Como lo expresan Orozco-Jutorán (2006) y Sanmartí (2007) esta evaluación se realiza al término de un período determinado y sirve para acreditar el aprendizaje de un sujeto. En este sentido la Guía CAS solo menciona que se debe informar el nivel de logro alcanzado por los alumnos al completar el programa (Bachillerato Internacional, 2008), sin embargo las coordinadoras no dan cuenta de esta función certificadora de la evaluación.

El PD del Bachillerato Internacional es un programa que acredita que los estudiantes que lo obtienen, poseen una certificación académica de calidad internacional. Si bien las 6 asignaturas que los alumnos cursan se califican a través de exámenes y proyectos, a la luz del análisis anterior, el programa CAS se está evaluando intuitivamente.

Para lograr una evaluación objetiva, válida y confiable, y por lo tanto que responda a requerimientos técnicos de calidad, es necesario generar criterios e indicadores de cada uno de los objetivos CAS. Esto permitirá que todos los estudiantes den cuenta de los mismos aprendizajes que se pretende alcanzar con dichos objetivos, sin dejar de tener en cuenta la individualidad de cada uno, ya que son ellos mismos los gestores de su propio conocimiento y por lo tanto, deben tener posibilidades de crear y organizar sus proyectos.

Además es urgente especificar de manera concreta la intencionalidad de la evaluación, para que no existan dudas sobre para qué se está evaluando a los estudiantes que participan en el PD, en cada uno de los momentos del proceso enseñanza aprendizaje para así tomar decisiones pertinentes y específicas según corresponda.

VII. PROYECCIONES

A partir de la información obtenida del análisis de las entrevistas realizadas a las tres coordinadoras del programa CAS, se pueden considerar las siguientes proyecciones de este estudio:

1.- Debido al acotado número de coordinadoras entrevistadas, limitación de este proyecto se debería realizar una investigación con una muestra más amplia, que abarque los colegios que están acreditados con el PD a nivel nacional, y que permita reunir información más completa respecto a la conceptualización y cómo se están evaluando los objetivos CAS.

A partir de una futura investigación podría utilizarse la información obtenida en este estudio para iniciar el proceso de:

- Levantar criterios e indicadores para cada uno de los objetivos de aprendizaje, lo que permitirá realizar una evaluación válida, objetiva y confiable por parte de cada institución acreditada con el PD, logrando de esta manera evaluar de la misma forma a todos los estudiantes quienes participan en él.
- Formalizar los objetivos de la evaluación del programa CAS, a partir de las estrategias evaluativas, como los momentos, intencionalidades y procedimientos que se han de utilizar. Esto permitirá construir instrumentos con todos los requerimientos de calidad necesarios para recoger información pertinente, lo que favorecerá la emisión de juicios de valor tendientes al mejoramiento del proceso de aprendizaje.

VIII. REFERENCIAS

- Bachillerato Internacional. (2008). *Programa del Diploma. Guía de Creatividad Acción y Servicio*. Recuperado de: <http://www.uaa.mx/centros/cem/bi/Guia%20de%20asignaturas%20y%20componentes%20del%20BI/CAS.pdf>
- Bachillerato Internacional. (2012). *El Programa del Diploma del IB*. Recuperado de: http://www.dso.cl/web/documentos_bachillerato/2410Diploma.pdf
- Bachillerato Internacional. (2014). *Sinopsis de asignatura del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional*. Recuperado de: <http://www.ibo.org/globalassets/publications/recognition/es/casspanishw.pdf>
- Bachillerato Internacional. (s.f.). *Acerca del IB*. Recuperado de: <http://www.ibo.org>
- Beltrán, J. (2003) Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*, n° 332 pp. 55-73. Recuperado de: http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1391/00_8200430073.pdf?sequence=1
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La Entrevista. *Revista Nure Investigación* N° 33. Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/viewFile/408/399>
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso *Revista Española de Pedagogía* n. 218 pp. 25 - 48. Recuperado de: <https://dpegp.files.wordpress.com/2012/04/lectura-1-eva-apren.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo*. 2ª Ed. México: McGraw Hill
- Gentry, J. (1990). *What is experiential learning?* Recuperado de: <http://www.wmich.edu/casp/servicelearning/files/What%20is%20Experiential%20Learning.pdf>

- Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Recuperado de: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- González Pérez, M. (2001). La Evaluación del Aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana. Educación Med. Superior* 12 (1) pp. 85-96. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v15n1/ems10101.pdf>
- Green, R. (2004). *Evaluación Formativa: Algunas Ideas Prácticas* Recuperado de: <http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2004/opc3/articulos/PD C07.pdf>
- Kolb, D. y Boyatzis, R. (1999) *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Recuperado de: http://www.medizin1.uk-erlangen.de/e113/e191/e1223/e1228/e989/inhalt990/erfahrungslernen_2004_ger.pdf
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para Profesores*. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- López Frías, B. e Hinojosa Kleen, E. (2000) *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. Recuperado de http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/tecnicas_evalu.htm
- Noy, L. (s/f). *Estrategias de aprendizaje*. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/di gesutp/formacioninicial/descargas/bdigital/013_estrategias_de_aprendizaje.pdf
- Orozco-Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción, en: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. p. 47-68. Sevilla, España: Bienza.
- Passarelli, A. y Kolb. D. (2010). *The Learning Way—Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development*. Recuperado de: <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/the-learning-waylearning-from-experience-as-the-path-to-lifelong.pdf>

- Pérez, A. (2007). Para aprender mejor: reflexiones sobre las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* 43/5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/1703.htm>
- Piaggio, M. I. (2013). *IB Américas CAS. Categorical*. Recuperado de <http://www.ibo.org/iba/workshops/documents/CASAbril2013.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23 ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/>
- Rivera, J. (2014). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Investigación Educativa*, 8 (14), pp. 47-52. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/6272>
- Sanmartí, N. (2007) *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Graó
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona, España: Novagrafik, S.L
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Publidisa
- Vera, J. M. (2009) El Bachillerato Internacional en España. *Avances en Supervisión Educativa N° 11*. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=367&Itemid=67