



Modelo de evaluación basado en la investigación-acción para mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios del área curricular de cultura y gestión ambiental

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA
EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR:

MG. CLARA LUISA DEL CARMEN HENCKELL SIME

ASESOR:

DR. JUAN PABLO MORENO MURO

SECCIÓN EDUCACIÓN E

IDIOMAS

LINEA DE INVESTIGACIÓN

POLÍTICAS CURRICULARES

PERU- 2016

Acta de Sustentación

En la ciudad de Chichas, a las 5:30 pm. del día 09 del Febrero del 2016. de acuerdo a lo Resuelto en el Pleno del 27.º. 9.º. 2016 - con fecha 06 de Febrero del 2016. Se procedió al acto protocolar de sustentación de la Tesis titulada: "Modelo de Evaluación basado en la Inteligencia Artificial para Mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios del Área Académica de Cultura, Gestión y Arte" presentada por la Magister Nancy del Carmen Ruiz del Carmen, con el fin de obtener el grado de Doctora en Administración de la Educación ante el jurado evaluador, integrado por los profesionales siguientes:

Presidente: Dra. Gisela Sotomayor Nuñez.

Secretaria: Dra. Susana Elvira Novoa.

Vocal: Dr. Juan Pablo Morales Mora.

Concluida la sustentación y atendidas las preguntas formuladas por los miembros del Jurado, los mismos resuelven:

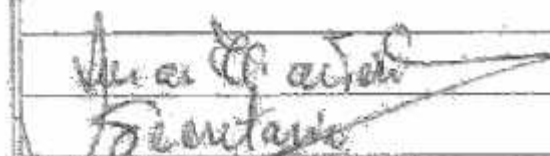
Aprobar por Unanimitad

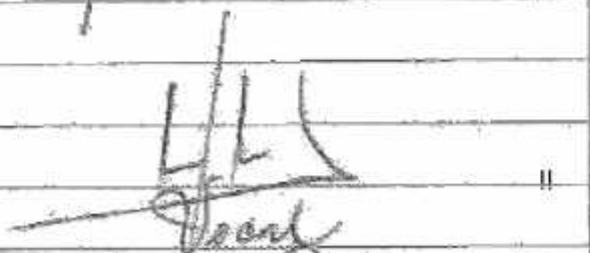
Desde las 6:30 pm. del mismo día, se dio por concluido el acto.

Y para dar fe de lo devuelto los miembros del jurado firman la presente Acta.



Presidente
Dra. Gisela Sotomayor Nuñez


Secretaria
Dra. Susana Elvira Novoa


Vocal
Dr. Juan Pablo Morales Mora

DEDICATORIA

A Dios, mi Virgen Santísima, mis padres en el cielo (Guillermo, María José y Victoria Escocia), y a quienes son la razón de todo esfuerzo, mis hijos Diego y Diana, con gratitud y amor, por estar siempre presentes en toda meta trazada, ser comprensivos y brindarme su apoyo incondicional.

**Clara
Luisa**

AGRADECIMIENTO

A todas aquellas personas que de una u otra manera hicieron posible la realización de este trabajo de investigación, especialmente a mi amigo y promoción de la universidad, Biólogo Jorge Antonio Fupuy Chung, por su ayuda desinteresada y el estímulo brindado en todo momento y al Dr. Juan Pablo Moreno Muro, en su calidad de asesor, por su paciencia y orientaciones brindadas desde la presentación del proyecto hasta la redacción y presentación de esta tesis.

A mis familiares, que han estado al pendiente de la culminación de este nuevo logro académico, por su comprensión y valiosa ayuda anímica.

La autora

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo Henckell Sime Clara Luisa, con DNI N° 17919694, a efecto de cumplir con los criterios de evaluación de la experiencia curricular de Metodología de la Investigación Científica, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Chiclayo, Febrero del 2016

Henckell Sime Clara Luisa

PRESENTACIÓN

Señores miembros del jurado; pongo a su disposición el presente trabajo de investigación titulado: “MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA CURRICULAR DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL”; en donde se plantea a la evaluación como un proceso permanente y continuo, capaz de promover la mejora del aprendizaje de los estudiantes y también la mejora de las acciones docentes. Para ello, se ha revisado información relacionada para tal fin, como los paradigmas sobre evaluación; conceptos de evaluación; modelos de evaluación; enfoque investigación-acción; constructivismo y evaluación; evaluación y educación ambiental y socioformación. El modelo planteado responde a las interrogantes que sobre evaluación se han formulado desde muchos años atrás: ¿Cómo evalúo? ¿Con qué evalúo? ¿Cuándo evalúo? Y ¿Para qué evalúo?, y dado que tiene su sustento teórico en la investigación-acción, es que se plantea para ello que los estudiantes elaboren, desarrollen y presenten un proyecto de investigación que resuelva una problemática ambiental local, desde la perspectiva de la escuela profesional a la que pertenecen y que sea factible de ejecutarse en el tiempo estimado que dura el ciclo de estudios; de modo que se articule la teoría con la práctica, se fomente la investigación en los estudiantes y se les prepare como agentes de solución a la problemática ambiental que la sociedad contemporánea sufre, pero sobre todo, que se logre lo que la educación ambiental busca en la actualidad:ACTUAR.

“La transformación social es un acto educador y formativo, tenemos que creer que es posible cambiar. Es una luz infinitamente dulce que la noche no apaga, que la muerte no doblega y que el olvido no borra.”

Baltazar Caravedo

| |
| |

“A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota.”

Madre Teresa de Calcuta

INDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	v
PRESENTACIÓN.....	vi
INDICE DE CONTENIDOS.....	viii
INDICE DE TABLAS.....	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
I.- INTRODUCCIÓN.....	13
CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
I. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	24
1.3 JUSTIFICACIÓN	25
1.4 LIMITACIONES.....	26
1.5 ANTECEDENTES.....	27
1.6 OBJETIVOS	31
1.6.1. OBJETIVO GENERAL	31
1.6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. MARCO TEÓRICO RELACIONADO CON LAS VARIABLES DE ESTUDIO	33
PARADIGMAS SOBRE EVALUACIÓN	33
CONCEPTO DE EVALUACIÓN	41
TIPOS DE EVALUACIÓN	43
MODELOS DE EVALUACIÓN	44
CONSTRUCTIVISMO Y EVALUACIÓN	47
LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL	51
INVESTIGACIÓN - ACCIÓN.....	52
2.2 SÍNTESIS GRÁFICA DE LA PROPUESTA.....	56
2.3. MARCO CONCEPTUAL	58
2.3.1. EVALUACIÓN.....	58
2.3.2. CONSTRUCTIVISMO	59
2.3.3. SOCIOFORMACIÓN	60
2.3.4. MENTALIDAD PLANETARIA	60
2.3.5. SABER AMBIENTAL	62
2.3.6. SUSTENTABILIDAD	64
2.3.7. PROBLEMA AMBIENTAL.....	66

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. HIPÓTESIS	69
3.2. VARIABLES	69
3.2.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL.....	69
3.2.2. DEFINICIÓN OPERACIONAL	72
3.2.3. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.....	74
3.3. METODOLOGÍA.....	76
3.3.1. TIPO DE ESTUDIO	76
3.3.2. DISEÑO DE ESTUDIO.....	76
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	77
3.4.1. POBLACIÓN.....	77
3.4.2. MUESTRA	77
3.5. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN.....	77
3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	78
3.7. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS	79
CAPITULO IV: RESULTADOS	
4.1. DESCRIPCIÓN.....	81
4.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	88
PROPUESTA DE MODELO DE EVALUACIÓN	91
¿Qué entiende por evaluación el modelo propuesto y en qué bases teóricas se sustenta?	91
¿Según el modelo de evaluación propuesto, qué y cómo se evaluará?	92
¿Según el modelo de evaluación propuesto, dónde y cuándo se evaluará?...	95
¿Según el modelo de evaluación propuesto para qué se evaluará?	95
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	97
CONCLUSIONES	97
SUGERENCIAS	98
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	99
ANEXOS.....	105
AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL	
UCV.....	137
ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS.....	138

INDICE DE TABLAS

Tabla N 1: Frecuencia absoluta y porcentual de los estudiantes encuestados	82
Tabla N 2: Distribución de los estudiantes encuestados por grupo etéreo	82
Tabla N 3: Distribución de los estudiantes encuestados por colegio de procedencia	82
Tabla N 4: Distribución de los estudiantes encuestados por lugar de procedencia	83
Tabla N° 5 Notas Promedio de los 4 saberes de los Estudiantes de Enfermería 4° Ciclo sobre la Asignatura de Cultura y Gestión Ambiental.	83

INDICE DE FIGURAS

Figura N°1. Uso de rúbrica, por parte de los docentes.	86
Figura N°2. Proceso de evaluación en función de la competencia.	86
Figura N°3. Formación profesional de los docentes de la asignatura de Cultura y Medio Ambiente	87

RESUMEN

A través del tiempo, la evaluación ha sido, y con seguridad seguirá siendo, objeto de estudio en el campo educativo. Su importancia en todo proceso de enseñanza-aprendizaje justifica su estudio e investigación para profundizar sobre ella, especialmente con la finalidad de mejorar en su aplicación por parte del profesorado.

Este estudio enmarca la evaluación en el área de la educación superior universitaria, específicamente en la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental de la Universidad Señor de Sipán y pretende proponer un modelo de evaluación para dicha asignatura fundamentada en el enfoque de investigación-acción que mejore el aprendizaje en los estudiantes. Para ello se realiza una revisión teórica de los paradigmas de evaluación, los conceptos, los modelos y tipos de evaluación que se han dado a través de los años.

Asimismo, se hace un diagnóstico de la evaluación que los docentes practican ordinariamente en la asignatura y del nivel de aprendizaje en los cuatro saberes: Saber conocer, saber ser, saber convivir y saber hacer, por parte de los estudiantes del cuarto ciclo de la Escuela Profesional de Enfermería que ya han cursado la asignatura.

Finalmente se expone la propuesta del modelo que representa el proceso de evaluación basado en el enfoque de investigación-acción para la asignatura antes mencionada, se muestran sus principios teóricos y metodológicos, junto con la validación refrendada por juicio de expertos. Se arriba a conclusiones y sugerencias futuras sobre el tema objeto de estudio y se incluyen anexos que constituyen la evidencia del estudio realizado.

Palabras Clave: Evaluación, aprendizaje, modelo de evaluación, investigación-acción

ABSTRACT

Over time, the evaluation was, and surely will remain under study in Education. Its importance in all teaching-learning process justifies its study and research to deepen on it, especially in order to improve their application by teachers.

This study frames the assessment in the area of university education, specifically on the subject of Culture and Environmental Management of the Lord of Sipan University and intends to propose an evaluation model for this approach based on action research to improve the subject student learning. For this, a theoretical review of the assessment paradigms, concepts, models and types of evaluations that have been given over the years is done.

Also, a diagnostic evaluation that teachers commonly practiced in the course and the level of learning in the four wisdom is: to know, to know how to be, how to live and know-how, by the students of the fourth cycle of the School Nursing professional who have already completed the course.

Finally, the proposed model depicting the evaluation process based on action research approach to the above subject is exposed, its theoretical and methodological principles are displayed along with validation endorsed by expert judgment. We arrive at conclusions and suggestions for future issue under study and include annexes that constitute evidence of the study.

Keywords: Evaluation, learning, evaluation model, research-action

INTRODUCCIÓN

Desde algunos años atrás, el planeta atraviesa por una serie de problemas ambientales que ponen en riesgo la vida humana y la de otros seres vivos. A partir de la década de los setenta, se pretendió buscar una solución a ello mediante lo que se conoció como educación ambiental, la misma que con el correr del tiempo fue tomando denominaciones distintas tales como educación para el desarrollo sostenible y educación ambiental comunitaria.

La educación ambiental fue propuesta entonces para solucionar problemas ambientales por los que se atravesaba, y ha ido transitando desde una educación ambiental para conservar, luego para concientizar para llegar hoy a una educación ambiental para actuar. Sin embargo, por muchos intentos, eso es todavía un reto.

Desde la óptica del proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación, como parte integrante de la didáctica, puede permitir, a través de sus procesos, facilitar la articulación entre teoría y práctica. Por consiguiente la evaluación como proceso debe ser considerada el elemento esencial que favorezca un cambio de la forma de enseñar hacia la forma de aprender, lo cual redundará en renovaciones de la concepción misma de la evaluación, y cambios positivos en el aprendizaje.

La evaluación existe desde que existe la educación, y su concepción ha ido cambiando conforme han ido avanzando los años, pasando por varios paradigmas, desde la concepción como "*medida*" orientada hacia el cumplimiento de objetivos, fundada por Tyler y resumida en el paradigma cuantitativo, pasando luego al reconocimiento de ser un proceso e integrar varios actores dentro de los cuales el más importante debe ser el alumno (autoevaluación) y varios factores, resumidos en el paradigma cualitativo, para llegar finalmente al paradigma crítico que recoge ambas posiciones pero con un toque característico, particular con la adición de considerarla como ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje, como elemento autorregulador del aprendizaje del alumnado y elemento regulador del proceso de enseñanza diseñado por el

profesorado, es decir que incluso la evaluación realizada al estudiante supone una evaluación del docente también.

A la luz de dichos paradigmas han surgido también distintos modelos de evaluación entre los que destacan el modelo por objetivos, el modelo de evaluación respondiente, el modelo de evaluación iluminativa, el modelo holístico, entre otros.

Aunque conceptualizar la evaluación resulte polémico y debatible, se puede tentar diciendo que la evaluación es *un proceso* permanente y continuo de análisis, interpretación y valoración de información, procesos y/o productos cuya finalidad es el uso de esa información obtenida como oportunidad de mejora del ejercicio de la acción educativa, tanto la acción del docente como también la de los estudiantes.

El propósito de esta investigación consiste en proponer un modelo de evaluación para la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental de la Universidad Señor de Sipán basado en el enfoque de investigación–acción con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, buscando en ellos la articulación entre teoría y práctica de la asignatura, que los lleve a plantear y ejecutar soluciones para problemas ambientales de su contexto y no sólo a obtener conocimientos.

El informe que se presenta incluye cuatro capítulos y un apartado final de conclusiones y sugerencias. Se completa con un listado de referencias bibliográficas y varios anexos que reproducen documentos complementarios para un mejor conocimiento de la investigación.

En el primer capítulo del informe, titulado problema de investigación, se delimita el problema de investigación, los objetivos que se quieren alcanzar, tanto generales como específicos, la justificación y limitaciones de la investigación y los antecedentes que se han tenido en cuenta.

En el segundo capítulo denominado marco teórico, se revisan los paradigmas en evaluación, la evaluación en educación ambiental y el enfoque investigación acción como información relevante de las variables de estudio. Asimismo, se presenta una síntesis gráfica de la propuesta y un marco conceptual sobre constructivismo, saber ambiental, mentalidad planetaria, sustentabilidad y problema ambiental.

En el tercer capítulo de título marco metodológico, se presentan las variables, su definición conceptual y su operacionalización, así como también la hipótesis, población, muestra, tipo y diseño de estudio y las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En el cuarto capítulo denominado resultados, se presenta la información estadística obtenida de la aplicación de los instrumentos de diagnóstico, que previamente fueron validados por expertos.

Finalmente en el apartado de discusión se muestra el modelo de evaluación planteado, su sustento teórico y su fase metodológica en la que se incluyen ejemplos de instrumentos de evaluación

.

CAPITULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

I. PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

1.1. Planteamiento del problema

El tiempo actual nos muestra la “auténtica emergencia planetaria” (como se calificó en 1992 a la tierra en la Cumbre de Río de Janeiro) en que nos encontramos. Existe evidencia científica que este estado está relacionado con las actividades humanas en cuanto al mal uso de los recursos naturales y la generación y disposición de residuos. Los patrones de producción usados desde la industrialización, en donde el carbón fósil y el petróleo, han sido los abanderados, han tenido como principal efecto el aumento del dióxido de carbono y otros gases conocidos como gases de efecto invernadero (como los óxidos de nitrógeno y el metano), cuyo exceso en la atmósfera aumenta la temperatura media global y este aumento a su vez genera otras sub-consecuencias negativas como la desglaciación, el aumento del nivel del mar, el riesgo de extinción de especies con la consiguiente pérdida de biodiversidad, cambios en los patrones climáticos, entre otras. El Perú no está exento a ello y sumado a lo anterior está el empleo de máquinas obsoletas o que han sufrido ya un proceso de desgaste tal, que su uso aumenta la emisión de los gases mencionados.

Por otro lado, la existencia y estilos de vida poco o nada armoniosos entre la sociedad, la cultura y la naturaleza, cuyas manifestaciones son: la deforestación; la contaminación del agua, aire y suelo; la pérdida de biodiversidad; el consumismo excesivo de recursos vitales como el agua y la energía; etc. ponen en riesgo la vida sobre el planeta y resultan ser globales. Por poner un ejemplo, en el Perú, la tasa de deforestación es de alrededor de 9 millones de hectáreas

en la Amazonía, mientras que los estimados ubican la tasa anual de deforestación en 120.000 hectáreas/año. (Sistema Nacional de Información Ambiental, 2009).

Conscientes de la necesidad urgente de un cambio, es que se propone a la educación, y particularmente a la educación ambiental como la protagonista de ese cambio.

A partir de lo anterior es que el ser humano empieza a buscar respuestas y soluciones a ello, y la primera respuesta que aparece es que el cambio de las actividades negativas del hombre frente al ambiente que le rodea (quien le proporciona recursos y a la vez recibe los residuos de sus actividades) es factible de darse a partir de la educación, una educación encaminada hacia el aspecto ambiental, conocida como educación ambiental y definida como *“proceso que conduce a alcanzar una visión compleja y comprometida con la realidad en que se desenvuelve la vida, y del papel de los hombres y mujeres de nuestro tiempo en ella. La educación ambiental significa así, educar para la comprensión de la realidad ser humano-entorno, indisociablemente unida, como una realidad compleja y, consecuentemente, educar para una nueva forma de relación operativa de la humanidad con el medio ambiente”* (Novo, 1995).

En el capítulo 36 de la Agenda 21, documento elaborado en la United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992, se argumenta que *“tanto la educación académica (formal) como la no académica (no formal) son indispensables para modificar las actitudes de las personas de forma que adquieran la capacidad de evaluar los problemas de desarrollo sostenible y de abordarlos”*.

En términos generales, la educación ambiental ha pretendido y pretende dar respuesta a los problemas ambientales y para ello este proceso educativo se ha ido modificando, por más de cuatro

décadas con el fin de mejorar y ofrecer mejores respuestas. En un inicio, estuvo orientada hacia la conservación de los recursos naturales, posteriormente hacia la toma de conciencia ambiental por parte de los educandos, para llegar hoy, a una educación ambiental orientada a la acción, al cambio de comportamientos frente al entorno. Podríamos también resumir esos “cambios” o paradigmas en educación ambiental partiendo del predominio de un planteamiento fundamentalmente positivista, en la década de los setenta, marcada como el inicio propiamente dicho de lo que se conoce como *educación ambiental*.

En la década siguiente, se produce un agravamiento y generalización de la crisis ambiental. Su carácter global se hace más evidente, enfatizándose en la desigualdad y los desequilibrios. La Educación ambiental responde a estos desafíos y acentúa el carácter sistémico de sus planteamientos, señalando la importancia de las interrelaciones entre los problemas. En los finales de esta década la Educación ambiental se vincula con el desarrollo sostenible. (González, 2006). Luego en la década de los 90 aparecería el paradigma de la sustentabilidad (con la posterior denominación de *educación para el desarrollo sostenible*), que básicamente se centra en la formación de una cultura ambiental preventiva.

Sauvé (2004) en su artículo científico titulado “Una Cartografía de Corrientes en Educación Ambiental, identifica 15 corrientes pedagógicas en educación ambiental, las que a su vez separa en corrientes tradicionales (Naturalista, conservacionista / recursista, resolutive, sistémica, científica, humanista y la corriente moral / ética) y corrientes recientes (holística, bio-regionalista, práxica, crítica, feminista, etnográfica, de la eco-educación y la corriente de la sostenibilidad / sustentabilidad).

La disociación de la sociedad y la naturaleza es un hecho bien conocido en todas las áreas vinculadas a temáticas ambientales, un hecho que se ha desbordado e impregnado hasta llegar a la educación y los elementos que la vinculan. En tal sentido, esta situación ha originado la separación también de las disciplinas, de forma tal que la especialización se ha dedicado al estudio particular y fraccionado de los elementos ambientales, sin considerar las relaciones entre ellos (Moncada & Romero, 2007).

En estos últimos años surge el paradigma de la *educación ambiental comunitaria*, que incluye dentro de otros aspectos, un campo abierto al pensamiento y la acción constructiva colectiva, cuyos resultados pueden convertirse gradualmente en propuestas creativas para un futuro diferente (Trellez, s.f). La educación ambiental, así, se abre a la creación de nuevos pensamientos, a visiones complejas de las realidades, a intercambios de saberes e ignorancias, a enfoques sistémicos e interdisciplinarios, al acompañamiento vital para el reconocimiento del mundo y a la re-orientación de nuestras acciones individuales y grupales, locales y globales (Trellez, s.f).

Sin embargo estos diferentes paradigmas o visiones de educación ambiental no se pueden considerar aisladamente, toda vez que en algunos casos es innegable el acompañamiento de uno con otro, es decir no podemos hablar de educación ambiental comunitaria estrictamente sin tener en cuenta el aspecto de sostenibilidad que ella involucra.

A pesar de todos los esfuerzos en materia educativa ambiental es evidente que el ser humano continúa con comportamientos y acciones ambientales que demuestran que dicha educación no está dando los resultados esperados. Es decir, global y localmente, seguimos teniendo problemas con el aumento de temperatura atmosférica, con la deforestación, seguimos contaminando

recursos como el agua, el suelo y el aire, seguimos con nuestros patrones de consumo excesivos que a su vez condicionan el aumento de residuos, continuamos usando como matriz energética el carbón fósil y el petróleo, etc. Luego, queda el planteamiento de que se necesita de una educación ambiental que no sólo se quede en teoría sino que efectivamente impacte en la praxis, en el cambio de actitudes, comportamientos y sobre todo promueva soluciones a los problemas ambientales por los que hoy se atraviesa, en otras palabras se necesita una educación ambiental que *transforme* no que solamente *informe*.

Como parte de ese planteamiento, se podría argumentar, aparte de la obligatoriedad de una asignatura transversal en los currículos, la necesidad, seguramente ya demostrada, de que todas las actividades académicas se direccionen por lo ambiental, es decir, que se logre una verdadera inclusión de la dimensión ambiental en los diferentes procesos formativos. Pero, si reconocemos y aceptamos la perspectiva sistémica y compleja del ambiente tendríamos que aceptar también que actualmente los procesos formativos incluyen la dimensión ambiental. El asunto es que la mirada ambiental está incorporada pero desde su perspectiva antropocéntrica y utilitarista, al servicio de los grandes intereses económicos nacionales, internacionales y multinacionales. Lo que se requiere pues es un cambio en el enfoque, lo que para muchos sería considerado como un acto revolucionario o emancipador que, superando las tendencias más mediáticas del consumo por el consumo y el entendimiento de la pobreza como un efecto residual del modelo de desarrollo, tendría el potencial para generar verdaderas transformaciones sociales (Sepúlveda, 2009).

Como ya se dijo, en la actualidad nos encontramos ante una orientación de la educación ambiental, hacia la acción, pues busca cambios en el comportamiento de las personas que se expresen en

una conducta ambientalmente responsable. Tradicionalmente, se creía que se podía lograr estos cambios a través de la entrega de conocimientos sobre el medio ambiente, lo que generaría un cambio de actitudes y se traduciría en un nuevo accionar. Pero hoy existe un consenso sobre que esto no ocurre así. Por lo tanto al conocimiento y sensibilización se requiere agregar habilidades en estrategias de acción que permitan a la persona interiorizarse en el "yo puedo hacerlo". La educación ambiental es, ante todo, educación para la acción. (Federación Andaluza de Municipios y Provincias, s.f. p. 7).

La educación ambiental necesita, dentro de otros cambios, de sistemas de evaluación que permitan reflexionar sobre cuáles son las aportaciones de las cosas que hace. *“La investigación en educación ambiental debiera dar más oportunidades a modelos como la investigación-acción, que intentan mejorar la práctica durante el proceso de investigación”.... “En resumen, hay que buscar respuestas a la pregunta: ¿cómo realizar los objetivos de educación ambiental en la práctica?”* (Tilbury, 2000 en Conde Núñez 2004).

Si la Educación Ambiental pretende ser “transformadora social” debe ser capaz de “Transformarse a sí misma” (Romero 2013).

Una de esas transformaciones debe darse en el proceso de evaluación, a través de evaluaciones de cada uno de los procesos educativos, como lo sugiere la evaluación socio formativa (Tobón, 2014), pero teniendo en cuenta el contexto inmediato del o los estudiantes que serán evaluados; para ello, el enfoque de la investigación-acción juega un rol crucial porque permite desarrollar indicadores eficaces y de acuerdo con la realidad del ambiente en el que se está aplicando la educación ambiental (a través de la elaboración de proyectos de manera grupal) y más aún permite plantear soluciones factibles y concretas a casos reales e

inmediatos, en otras palabras, es la propuesta de un modelo de “evaluar para aprender, para proponer soluciones y realizar acciones en favor del ambiente, no sólo evaluar para calificar”, aunque irremediablemente se llegue a esto último.

El modelo de evaluación, aquí planteado tiene su sustento teórico en el “constructivismo colectivo o constructivismo social” (Serrano, J. & Pons, R., 2011) que reconoce y permite el trabajo colaborativo o en equipo, y todo lo que a su vez este trabajo colaborativo incluye: debate, uso de pensamiento crítico, práctica de valores como la tolerancia y el respeto, autonomía educativa, reconocimiento de la realidad, etc., para la resolución de problemas del contexto, reconociendo a la educación ambiental como un “producto social” y a su vez “instrumento de transformación de la sociedad donde se brinda” dado que se parte de una realidad palpable, cercana e inmediata.

Este trabajo de investigación es un aporte valioso para la región lambayecana, dado que, más que un nuevo modelo es un modelo con características peculiares y toque personal en lo ya existente, para ser aplicado en la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental de la universidad Señor de Sipán, y en otras asignaturas de otras universidades que reciben otra denominación pero cuya temática esté referida a la educación ambiental, para tratar de aportar con la solución de la problemática ambiental regional.

En la Universidad Señor de Sipán, se realizó un estudio diagnóstico previo aplicando encuestas a los estudiantes, cuyo criterio de inclusión era que ya habían llevado la asignatura, con la finalidad de observar, el desempeño en el saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir de la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental, encontrándose que las notas promedio del saber conocer y hacer si bien son aprobatorias, están por debajo de las notas del saber ser y convivir, lo que mostró que al término de la asignatura tenemos

un estudiante que está concientizado y ha interiorizado que deben hacerse cambios de comportamientos pero que sin embargo al momento de concretizarlos mediante el saber conocer y el saber hacer no lo hace con el mismo nivel de desempeño.

Asimismo, la encuesta sobre evaluación para los docentes de la asignatura, mostró que si bien la evaluación está planificada, la mayoría no usa escalas de estimación ni portafolios de aprendizaje como instrumentos de evaluación y que a veces no hay relación entre la evaluación y la apreciación que se tiene del desempeño de los estudiantes.

El modelo de evaluación que se plantea busca que el estudiante tenga el mismo desempeño en los cuatro saberes, sobre todo en el saber hacer con la finalidad de lograr lo que hoy la educación ambiental se propone: tomar acciones.

1.2. Formulación del problema

La asignatura de Cultura y Gestión Ambiental pertenece al Programa Académico de Formación General de la Universidad Señor de Sipán y es uno de sus ejes transversales, tiene como objetivo educar ambientalmente a los futuros egresados de las diferentes escuelas profesionales. Como docente de esta asignatura, observé que muchas veces los estudiantes evidenciaban notas aprobatorias, pero en la práctica no reflejaban ese cambio en sus acciones para reconocerse como “educados ambientalmente”; Era notorio que su única finalidad era aprobar el curso, por lo que cumplían con los cambios de comportamiento frente al ambiente que se les solicitaba (como dejar limpia y ordenadamente el aula), pero sólo mientras duraba el ciclo de estudios, ya que después persistían en sus comportamientos ambientales negativos. En otras palabras, los resultados del

proceso evaluativo del aprendizaje en el área curricular de Cultura y Gestión no reflejaban adecuadamente lo logrado por los estudiantes, generando una falsa apreciación que se traducía en notas promedio regulares a buenas dentro del rango aprobatorio pero que no reflejaban un comportamiento y accionar ambiental adecuados.

Asimismo, los criterios de evaluación de la asignatura otorgan un mayor puntaje a la teoría que a la práctica y son los mismos para todos los estudiantes aun cuando la asignatura se dicte en escuelas profesionales diferentes.

Por otro lado, aun cuando la temática de la asignatura, busca que el futuro profesional se concientice para que en el ejercicio de su profesión, lleve a la práctica un comportamiento que demuestre su formación y mejore significativamente su actuar frente al ambiente, sin embargo, no hay evidencia de un cambio notorio al respecto, por lo que se llegó al planteamiento de la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos de un modelo de evaluación basado en la investigación- acción para el área curricular de Cultura y Gestión Ambiental de la Universidad Señor de Sipán?

1.3. Justificación

Esta investigación se justifica dado que busca que los estudiantes puedan intervenir, desde la asignatura, para resolver los problemas ambientales actuales y busca una nueva experiencia en evaluación que permita que desde sus distintos perfiles de egresados puedan realizar un cambio en sus acciones, por lo que aporta una solución al problema práctico evidenciado en los estudiantes del área curricular de Cultura y Gestión Ambiental.

Asimismo este estudio aporta en el aspecto teórico dado que no existe un modelo de evaluación basado en el enfoque de investigación-acción aplicado específicamente para universitarios en temas ambientales, por lo que enriquece el conocimiento científico existente.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, esta investigación brinda aportes, tales como estrategias de evaluación que puedan utilizarse dentro del área curricular de Cultura y Gestión Ambiental y la oportunidad de compartirla con otros docentes de la asignatura mencionada y también con docentes de otras universidades donde se dicta la misma temática pero con otra denominación, para de alguna manera contribuir a mejorar la situación ambiental actual de la región Lambayeque.

1.4. Limitaciones

En el transcurso de este trabajo de investigación se tuvieron las siguientes limitantes:

-La renuencia de algunos de los docentes de la asignatura para responder el cuestionario sobre evaluación al considerar una intromisión en su libertad de cátedra, hecho que posteriormente se subsanó haciéndoles saber que el cuestionario era anónimo y que no significaba emitir un juicio sobre la forma como evaluaban sino más bien tenía como finalidad recoger información valiosa para el estudio.

-No existían instrumentos validados para el desarrollo de trabajo de investigación, por lo que tuvieron que ser elaborados y validados por juicio de expertos.

-Finalmente, el diseño de este modelo de evaluación es sugerido para el área curricular de Cultura y Gestión Ambiental de la Universidad Señor de Sipán, pudiendo usarse en áreas curriculares

similares, es decir que aborden la temática ambiental, más no en otras áreas curriculares.

1.5. Antecedentes

Acuña et-al (2012) manifiestan que el enfoque investigación-acción se configura como un proceso activo, fundamentado en un sistema de diálogo y análisis, en el que la comunidad educativa, los saberes de las personas involucradas, la acción y los llamados “investigadores participantes” conforman parte vital de dicho sistema y del proceso metodológico pertinente.

Asimismo mencionan que este enfoque se desarrolla a partir de la búsqueda de un “cambio social” que persigue la utilización y modificación de los métodos investigativos, la clase de conocimiento que produce y la manera cómo relaciona el conocimiento con la acción. Este planteamiento fue el causante de elegir este enfoque en el presente trabajo de investigación.

Alba (s.f.) presenta un estudio crítico de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la cultura de la evaluación educativa, en él menciona que la evaluación cumple funciones diversas en correspondencia con los niveles de desarrollo de las concepciones educacionales y las teorías pedagógicas que le sirven de base. Quizás la función más declarada y recurrida, sobre todo hasta la década del 60 del siglo XX, ha sido la evaluación didáctica dirigida a la comprobación de los resultados del aprendizaje, en correspondencia con el predominio del conductismo y la naturaleza de las demandas sociales, de entonces, sobre la educación. Las limitaciones de esta concepción hicieron posible un enriquecimiento teórico y reformas prácticas que condujeron a concebir la evaluación como un proceso y no como algo restringido a resultados. En consecuencia, sus funciones se ampliaron e

integraron, en relación con las implicaciones epistemológicas, ideológicas, sociales y axiológicas en la educación.

Al igual que el autor, en esta investigación se reconoce que la evaluación debe concebirse como un “proceso” no como un “suceso” y eso es parte del planteamiento del enfoque propuesto.

Barandiarán (2014) hace un recuento de los distintos modelos de evaluación aplicados en el transcurso del tiempo, empezando por el modelo tyleriano, luego la modificación de este modelo por Scriven, posteriormente por Stufflebeam, haciendo una recopilación de modelos como el de la evaluación iluminativa, integral, respondiente, naturalista o constructivista, etc. para finalmente proponer su propio modelo de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta los requisitos del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria y del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Es decir, esta investigación supone la propuesta de un modelo de evaluación pero teniendo en cuenta los requisitos que las instituciones nacionales mencionadas líneas arriba exigen para las universidades y es sugerido para la misma universidad donde también se sugiere esta investigación: La universidad Señor de Sipán.

Gutiérrez & Albizulntxausti (2008), encuentran que, en el mundo educativo, es ancestral el debate dicotómico entre teoría y práctica y reconocen que intentar la búsqueda del equilibrio entre una sólida base teórica y una buena práctica es el camino a emprender, bien para no quedarnos en unas nubes alejadas de la realidad cotidiana, bien para no caer en un activismo, muy entretenido pero con poco sentido y sin frutos persistentes. Con esta investigación trataron de buscar ese equilibrio, creando un modelo de trabajo que les permita

–utilizando la evaluación como elemento de mejora– “aprender a aprender”, acercarse más al alumno o alumna que desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su propio proceso de autorregulación del aprendizaje.

Como mencionan los autores, “En la medida en que cada alumno o alumna sea capaz de ajustar, recuperar o solicitar apoyo para completar su proceso de aprendizaje estaremos acercándonos a ese componente individual o, por lo menos, tendremos más datos e información de lo que pasa en el grupo para poder actuar en consecuencia, logrando así que la evaluación se convierta en elemento facilitador para la atención a la diversidad”.

Así pues, como ha sido planteado en esta investigación, se hace necesario profundizar en el aspecto de la evaluación como elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental.

Maldonado (2010) considera que el Modelo de Evaluación y Acreditación para los Centros de Educación y Cultura Ambiental (CECA) en México, es un instrumento para mejorar la calidad educativa de estos centros y retoma los esfuerzos de los educadores ambientales para fortalecer el campo de la educación ambiental no formal. En su conjunto, la propuesta persigue promover procesos de aprendizaje colectivo que contribuyan a la profesionalización de los educadores ambientales, a elevar la calidad de los servicios de los centros, y en consecuencia al fortalecimiento del campo de la educación ambiental. Los resultados de la propuesta fueron el Modelo de evaluación, la Guía de autoevaluación y la Guía de evaluación externa. Esta investigación también interesó para lo que aquí se propone puesto que recogía la importancia del aprendizaje colectivo (no sólo en los docentes, sino también en los alumnos) para elevar la calidad

educativa, hecho que el enfoque también considera como parte central.

Romero (2013) considera que la educación ambiental necesita de sistemas de evaluación que permitan reflexionar sobre cuáles son las aportaciones de las cosas que hace. Si la EA pretende ser “transformadora social” debe ser capaz de “transformarse a sí misma”, esto se podrá evidenciar a través de evaluaciones de proceso en cada emprendimiento educativo; para ello se debe desarrollar indicadores eficaces y de acuerdo con la realidad del ambiente en el que se está aplicando la educación ambiental.

Esta investigación fue recogida como antecedente, puesto que pretendía un modelo de evaluación que permitiera evaluar el logro de acciones concretas en relación a la realidad medioambiental inmediata, por lo que coincide totalmente con el planteamiento de este trabajo.

Trellez (s.f.) plantea la posibilidad y el interés de aplicar técnicas prospectivas en procesos de educación ambiental comunitaria, como una vía constructiva e innovadora para mejorar la comprensión de realidades ambientales cambiantes y sistémicas y como sustento de acciones participativas para la gestión ambiental y la construcción de futuros alternativos. Presenta una secuencia metodológica participativa y prospectiva, elaborada y probada en el transcurso de diversas experiencias de educación ambiental comunitaria en países latinoamericanos, las cuales incluyeron la aplicación del método de escenarios de la Escuela Prospectiva francesa, y en particular de las técnicas de análisis estructural y la estrategia de actores, en fusión con procesos educativos ambientales.

Si bien es cierto, este trabajo de investigación está referido a estudiantes universitarios, no deja de lado la influencia del entorno (la comunidad) dentro de todo el proceso educativo sobre el ambiente, desde el diagnóstico del problema ambiental cercano y concreto hasta el planteamiento de la solución sugerida para esa realidad, por lo que se consideró relevante lo expresado por el citado autor.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Proponer un modelo de evaluación basado en la investigación-acción para el área curricular de Cultura y Gestión Ambiental de la Universidad Señor de Sipán.

1.6.2. Objetivos Específicos

- Diagnosticar el estado situacional de las concepciones y prácticas docentes en evaluación del área curricular de Cultura y Gestión Ambiental.
- Determinar y analizar los tipos de evaluación usados en el área curricular de cultura y gestión ambiental.
- Elaborar el modelo de evaluación basado en el enfoque de investigación-acción para el área curricular de Cultura y Gestión Ambiental.
- Validar el modelo de evaluación propuesto basado en el enfoque de investigación-acción para el área curricular de Cultura y Gestión Ambiental.

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. MARCO TEÓRICO RELACIONADO CON LAS VARIABLES DE ESTUDIO:

A continuación se muestra el marco teórico relacionado con las variables de estudio.

PARADIGMAS SOBRE EVALUACIÓN

Antes de abordar los paradigmas en evaluación, vamos a recordar lo que es un paradigma.

Para López (2011), un paradigma es un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Es decir, un paradigma, es un modelo o teoría que explica la realidad y que es válido en determinado tiempo.

Los cambios que se presentan hoy a nivel mundial tales como los procesos de globalización, los altos y bajos de las economías en distintos países, los avances agigantados en ciencia y tecnología, el deterioro ambiental global, la pérdida de valores sociales, entre otros, requieren de nuevos planteamientos y acuerdos colectivos para asegurar nuestra presencia en el planeta en perfecta convivencia. Es el propio ser humano el que se ve obligado a revisar y reformular lo que se considera es el cimiento de todo: La educación.

En otras palabras, los docentes deben abandonar sus viejos paradigmas y poner en práctica su trabajo de manera que puedan reformular los sistemas educativos y para ello deben revisar a profundidad las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Se necesita entonces que el docente se forme en nuevas maneras de mediar la formación y que aplique los procedimientos de apoyo más pertinentes, de acuerdo con las metas educativas, el ciclo vital de sus alumnos y las políticas de educación vigentes. Esto es esencial para elevar el rendimiento académico de los estudiantes y

así posibilitar que posean las condiciones indispensables para afrontar los retos del contexto actual y futuro.

Lo que entendemos por evaluación, en el campo de la educación, ha ido variando a lo largo del tiempo, así se recogen los siguientes paradigmas:

PARADIGMA CUANTITATIVO:

En un principio la evaluación estuvo ligada a la tradición examinadora y de control que caracterizaba las prácticas evaluativas hasta los años cuarenta, cuando se vinculaba directamente con la valoración de los resultados del aprendizaje de los alumnos, de manera cuantitativa. Este paradigma o enfoque de la realidad en evaluación proviene de las ciencias naturales y gozó de gran tradición en el ámbito anglosajón y francés con repercusión en otros países. Está basado en la teoría positivista del conocimiento que empieza en el siglo XIX y principios del XX con autores como Comte y Durkheim en Conde, 2004. Este paradigma también es conocido como paradigma positivista, racionalista, científico-naturalista, científico-tecnológico y sistemático-gerencial. Dentro de sus principales características se cuentan:

- Presta más atención a las semejanzas que a las diferencias.
- Trata de buscar las causas reales de los fenómenos (por lo que se usa en las ciencias naturales).
- Fue pensado para explicar, controlar y predecir fenómenos, parte de una realidad dada y algo estática que puede fragmentarse para su estudio, la objetividad (lo medible) es lo más importante, el investigador debe ser independiente, los valores del investigador no deben interferir con el problema a estudiar, entre otras.

Entonces se puede considerar que el nacimiento de la evaluación, en el sentido en que la entendemos hoy, puede situarse a principios de este siglo (con este paradigma) y, en aquel momento, se unió al concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos

(al menos en la escuela dominante en ese momento). El interés radicaba en la comprobación de la "eficacia" de lo que se enseñaba y, en la lógica del momento, ello comportaba obtener datos cuantitativos. Ello puede comprobarse en la bibliografía de la época en la que los dos términos iban unidos: "medida y evaluación", eran conceptos virtualmente intercambiables.

Luego, la evaluación tradicional estaba vinculada a la cultura escolar positivista, representada por un sistema simbólico que se reproduce a través de las agencias de socialización y responde a las directrices de orden social (Pérez, 1999). El mismo autor señala que:

Al tratar de definir al proceso de evaluación, el problema se traslada al plano ontológico, pues la evaluación no puede seguir siendo legitimación de pautas culturales. La evaluación debe pensarse desde una visión cualitativa que represente una búsqueda, no en el mundo de la exactitud, sino en el mundo de la intimidad que se explicitará en la escuela como visión del mundo de la libertad. (Pérez, 1999).

PARADIGMA CUALITATIVO:

Mientras que la evaluación tradicional trataba de medir hasta qué punto los instrumentos revelaban la reproducción simbólica de las pautas culturales contenidas en los programas, la evaluación cualitativa, se interesaba por expresar la calidad de la participación, es decir, que el sujeto se evalúe a sí mismo, se busque desde su propia interioridad, de lo que significa Ser Humano y de lo que representa la relación Hombre-Realidad, por lo que la evaluación cualitativa es en esencia autoevaluación. Por tanto, la evaluación cualitativa (según el enfoque de este paradigma), no es simplemente la verificación de un conocimiento; más importante aún, es el acercamiento al conocer verdadero que se define en el

proceso de enseñar y aprender. El conocer y las posibilidades de enseñar, configuran la búsqueda de un aprendizaje significativo basado en el proceso de la investigación como forma de romper con el mundo aparente. Así, la evaluación cualitativa representa investigar la realidad para que sea encuentro con las bases fundamentales del objeto que se estudia.

La evaluación cualitativa es contextualizada en la búsqueda de un sistema conceptual que se corresponda con un estatuto teórico que supere el “cómo” y el “hacer por el hacer”, es por eso que desde una visión epistemológica se constituye dentro de un paradigma de investigación que se oriente en una teoría y una práctica para reflexionar una posición ontológica.

Este paradigma cualitativo de la evaluación, también es conocido como interpretativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico e intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción.

Por otro lado, desde la perspectiva cualitativa, evaluar es entender y valorar los procesos y resultados de la intervención educativa. Si en el concepto de evaluación basada en la comprobación de objetivos se utilizaba como procedimientos metodológicos la cuantificación de las observaciones y el tratamiento estadístico de los datos en esta perspectiva se utiliza la observación, la entrevista, los registros, los cuestionarios, los análisis de documentos, etc. Esta última se planteará como una evaluación sensible a los cambios y forma parte de un sistema abierto, complejo y cambiante como es la enseñanza.

Aun así, esta nueva perspectiva cualitativa no es uniforme, sino que genera diversas maneras de conceptualizar la evaluación (evaluación artística, respondiente, iluminativa, pluralista, democrática, etnográfica, colaborativa...), pero todas ellas dentro,

siempre, de una perspectiva naturalista o ecológica de la enseñanza para la cual evaluar será intentar entender y valorar los procesos y resultados educativos en un marco determinado.

Desde este punto, la evaluación se entiende como un potente instrumento de investigación del docente que, en una situación y marco determinado, mediante el análisis, la identificación, la recogida y el tratamiento de diversos datos, permite comprobar la hipótesis de acción que hizo en su momento en el proyecto pedagógico con la finalidad de confirmarla o de introducir modificaciones de mejora. La evaluación proporciona, en este caso, una gran retroalimentación a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, permite analizar y tomar decisiones sobre el funcionamiento del proceso y los resultados, se convierte en un medio de perfeccionamiento y mejora constante de la tarea educativa.

Hasta hace muy poco, la evaluación no ha tenido prácticamente ninguna relación con los programas de formación y desarrollo del currículum, ya que se entendía que las "pruebas de evaluación" (o sea, en un inicio, los exámenes) únicamente daban información sobre los sujetos. No se planteaba la posibilidad de que los componentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje fueran evaluados, aparte de lo referente a los resultados cuantificables, pero no en el diseño y menos en el proceso de llevarlo a cabo, en otras palabras, la evaluación no era un proceso sino un suceso final.

PARADIGMA CRÍTICO:

Hoy, la evaluación es el motor de la práctica educativa, y adquiere un cariz totalizador, entendiéndose como ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje, como elemento autorregulador del aprendizaje del alumnado y elemento regulador del proceso de

enseñanza diseñado por el profesorado, es decir que incluso la evaluación realizada al estudiante supone una evaluación del docente también, para que éste pueda organizar los cambios que considere pertinentes dentro de las competencias que no han sido logradas por sus estudiantes.

Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretende superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni puramente interpretativa.

Explícitamente este paradigma introduce la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento y tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, considerando una unidad dialéctica entre praxis y teoría.

Desde otro punto de vista sobre la evaluación, diremos que ésta ha ido transitando desde una **evaluación por objetivos** (Tyler, 1950) a una **evaluación por competencias** (Tobón, 2004), en la primera, se entiende a la evaluación como un proceso para determinar hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos planteados, mientras que la segunda, consiste en evaluar algo más integral, holístico, donde no sólo se miden conocimientos sino también habilidades y actitudes, tal y como lo describe Tobón (2011) y no sólo en la etapa final sino durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, el mismo autor, en una de sus presentaciones con diapositivas de una capacitación dada por CIFE, considera que la evaluación por competencias tiene en cuenta: ¿Qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿Con qué criterios?, ¿Con qué pruebas?, ¿Cómo determinar el nivel de aprendizaje?,

¿En qué momentos evaluar?, ¿Con qué estrategias?, ¿Cómo informar?

-¿*Qué evaluar?*, la competencia y sus saberes, ya no sólo el aspecto conceptual, sino también lo procedimental y actitudinal.

-¿*Para qué evaluar?* Para lograr una formación integral.

-¿*Con qué criterios?* Teniendo en cuenta los resultados esperados según la competencia: saberes, comparación, claridad y pertinencia.

-¿*Con qué evidencias?* Con pruebas concretas de aprendizaje que presentan los estudiantes y que son valiosas porque los estudiantes demuestran sus competencias, permiten valorar criterios, permiten organizar el proceso de aprendizaje, dan claridad a los estudiantes frente a cómo deben demostrar su aprendizaje, permiten documentar el aprendizaje a través de un portafolio. Son ejemplos de estas evidencias de conocimiento: Pruebas escritas abiertas, Pruebas escritas cerradas, Pruebas orales, Ensayos, etc. Son ejemplos de evidencias de hacer: Audios y videos, Testimonios, Registro de observaciones, entre otros. Son ejemplos de evidencias de ser: Registro de actitudes, Pruebas de actitudes, Autovaloración, Sociodramas, etc. Son ejemplos de evidencias de producto: Documentos de productos, Proyectos, Informes finales, Objetos, Creaciones, Servicios prestados, etc.

-¿*Cómo determinar el nivel de aprendizaje?* Mediante matrices de evaluación, dichas matrices tienen los siguientes componentes: Competencia, criterios, evidencias, niveles de logro, puntos o porcentaje.

-¿*En qué momento se evalúa?* Al inicio, durante y al final del proceso, mientras se es estudiante ósea diagnóstica, formativa y de promoción. En el egresado se evalúa una fase más: certificación. En dichos momentos se usan distintos procesos de evaluación tales

como autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación e interevaluación.

-¿*Con qué estrategias evaluar?* Según Barriga (2004) existe un vínculo indisoluble entre enseñanza-evaluación. Las estrategias para evaluar dependen del momento y los procesos de la evaluación, y entre ellas se tienen a: entrevista oral, observación, interrogatorio, demostraciones, proyectos, exhibiciones, pruebas escritas, producción, rúbricas, mapas conceptuales, portafolios, etc.

-¿*Cómo informar?* Se retroalimenta con base en el nivel de aprendizaje alcanzado, los logros y los aspectos a mejorar.

Para la evaluación por competencias, ésta es un proceso permanente y continuo cuyo resultado proporciona oportunidad u oportunidades de mejora tanto para el estudiante como para el docente.

Adicionalmente, debe ir un ítem respecto a *¿Qué hacer con la información que se recoge de la evaluación?* La respuesta es simple, convertirla en oportunidad de mejora tanto para el docente como para los estudiantes y otros agentes involucrados.

Otra de las posturas sobre evaluación aparece con la concepción de Scriven (1967), tan extendida hoy día entre nosotros, que introduce los conceptos de *evaluación formativa y sumativa*, y los menos conocidos de *evaluación intrínseca y extrínseca* (evaluación del objeto evaluado y evaluación de los efectos que el objeto de evaluación produce, respectivamente).

Un nuevo paradigma en evaluación: *La evaluación socioformativa*, está centrado en desarrollar el talento de las personas para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento, se basa en la retroalimentación continua de los estudiantes, en la cual se identifican logros y se brindan sugerencias para el mejoramiento

continuo considerando una evidencia, se apoya al estudiante para desarrollar el talento y mejorar en su proceso de actuación y esto se hace a partir de pares, la familia, la sociedad y los docentes. En el proceso, se busca que los estudiantes identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan un problema del contexto que potencialmente sea significativo e interesante, y a medida que se aborda el problema se realiza la auto, co y heteroevaluación para que el estudiante posea diferentes puntos de vista. Finalmente se le da mucha importancia a las evidencias, éstas consisten en productos concretos para demostrar la actuación como por ejemplo, los vídeos, los ensayos y los mapas.

Este nuevo paradigma de la socioformación, es un enfoque educativo creado en Iberoamérica que busca transformar la educación a partir de la formación de ciudadanos con un sólido proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, el emprendimiento y la gestión del conocimiento. Busca que las personas identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas del contexto por medio de proyectos, análisis de casos, sociodramas, cartografía conceptual, la UVE. etc. (Tobón 2014).

El enfoque de investigación-acción, que se plantea en el presente trabajo, aun cuando se considera como parte del paradigma cualitativo, tiene muchos puntos en común con este nuevo paradigma, en el que de algún modo encuentra su sustento teórico, por lo que este paradigma va a tenerse en cuenta en casi todo el desarrollo de esta investigación.

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Conceptualizar el término evaluación es complejo dado que a lo largo del tiempo no existe un consenso al respecto. Más aún, se podría decir que el término en sí mismo es causa de polémica.

Veamos algunas concepciones:

Para Verdugo (2000), la evaluación es un proceso que consiste en una secuencia estructurada de eventos que involucran la previsión, obtención, análisis e interpretación de la información necesaria, así como la formulación de juicios válidos y la toma de decisiones respecto al objeto, fenómeno o situación, para optimizarlo de acuerdo a determinados fines.

La UNESCO (2005) define la evaluación como "el proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir, a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados."

El Ministerio de Educación del Perú, a través de la Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa (2007) en el material bibliográfico titulado "Evaluación de los Aprendizajes en EBA - Módulo II" define a la evaluación como un proceso permanente, sistemático e integral de obtención y análisis de información, inherente a los procesos de enseñanza aprendizaje y sus resultados, con la finalidad de emitir juicios y tomar decisiones. Para Díaz (2007), la evaluación es un campo de experimentación e innovación permanente y un espacio de reflexión para docentes y alumnos.

Mora (2004) señala que la evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones.

Para Stufflebeam y Shinkfield (en Mora 2004), la evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En sus estudios acerca de diferentes modelos de

evaluación, los agrupa en diferentes categorías: la pseudoevaluación, la cuasievaluación, la evaluación verdadera y la evaluación holística.

Básicamente cada uno de estos modelos responde a una base teórica, según sea la posición que adopte, han tenido sus épocas de auge y han evolucionado de acuerdo con los períodos y las reformas educativas de cada país. En la actualidad, los estudios consultados, señalan a la evaluación participativa y la evaluación fundamentada en competencias, como estrategias para el cambio. Otro de los conceptos que actualmente emergen es la evaluación desde el enfoque de la socio formación, que propone la evaluación centrada en la actuación ante problemas del contexto. El concepto de evaluación desde este enfoque es: "La evaluación es un proceso de formación y transformación basado en retroalimentar a los estudiantes para que aprendan a resolver problemas del contexto y mejoren de manera continua".

TIPOS DE EVALUACIÓN:

Los tipos de evaluación usados en educación, se organizan de la siguiente manera: (Sepulveda, 2009).

SEGÚN EL GRADO DE INVOLUCRAMIENTO:

- Autoevaluación: Personas o grupos que participan en un proyecto o programa educativo
- Evaluación interna: Personas o grupos que pertenecen a la misma institución o programa educativo, pero no necesariamente están involucrados en él.
- Evaluación externa: Es la evaluación llevada a cabo por actores ajenos al programa, proyecto o institución educativa. Cuando se lleva a cabo por personas de igual rango o posición a las que se encuentran dentro del programa evaluado se habla de "evaluación de pares".

SEGÚN SU PROPÓSITO:

- Diagnóstica: detecta problemas para tomar decisiones orientadas a su solución.
- Acreditación y reconocimiento: verifica criterios mínimos y ofrece reconocimiento público. Generalmente es externa.
- Financiera: fundamenta decisiones sobre la distribución de recursos económicos que se asignan a un proyecto.
- Metaevaluación: evalúa la evaluación.

SEGÚN EL PERIODO DE TIEMPO EN QUE SE REALIZA:

- Diagnóstica: designa a aquella forma mediante la cual juzgamos de antemano lo que ocurrirá durante el proceso educativo o después de él.
- Formativa: es la obtención planeada de datos a lo largo de los procesos educativos de modo que en todo momento se posea conocimiento apropiado de la situación evaluada, lo que contribuye al perfeccionamiento de un programa en desarrollo permitiendo así, tomar las decisiones necesarias de forma inmediata.
- Sumativa: está orientada a comprobar la eficacia de los resultados de un programa, refleja la proporción de objetivos logrados al final del proceso educativo.

Por último, cabe señalar que para el caso del uso de herramientas tecnológicas o plataformas virtuales en la evaluación, ésta puede tipificarse como evaluación virtual.

MODELOS DE EVALUACIÓN

Un modelo de evaluación, es un plan didáctico-pedagógico estratégico que permite verificar sistemáticamente e integralmente el proceso de aprendizaje en sus diferentes fases (inicial, continua y final), con la finalidad de retroalimentar y orientar las acciones o estrategias hacia mejores resultados de aprendizaje. (Solís, 2012).

Teóricamente responden a un paradigma sobre evaluación, y así asume ciertas características. Si el modelo de evaluación tiene su base teórica en el paradigma conductista, tendrá en cuenta, las entradas y salidas, las cuales a su vez se evidencian en resultados del aprendizaje del estudiante.

Si el modelo de evaluación se basa en el paradigma cognoscitivista, estará enfocado en el proceso de construcción por estructuración interna, es decir, con enfoque a procesos internos.

Por último si el modelo de evaluación está basado en el paradigma constructivista tendrá en cuenta en el proceso de aprendizaje, no sólo la construcción por estructuración interna sino también externa, así como también el medio ambiente o contexto. Así, en el transcurso del tiempo se han planteado distintos modelos, cada uno con características propias y sustento teórico distinto, entre los que se incluyen:

Modelo por objetivos (Tyler)

Modelo de Toma de decisiones (Stufflebeam y Sinkfield)

Modelo de atención al cliente (Scriven)

Modelo de crítica artística (Elsner)

Modelo de Evaluación respondiente (Stake)

Modelo de Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton)

Modelo de Evaluación Holística / Democrática (Mc Donald)

Modelo de Evaluación Sistemático

Modelo de Evaluación Globalizado

Modelo de Evaluación TQM, entre otros.

Como ya se mencionó, existen distintos modelos de evaluación cuyo sustento teórico ha sido válido según la época y el país dónde fue aplicado, detallándose a continuación algunos de ellos, como:

El modelo de evaluación basado en objetivos, cuyo propósito es siempre determinar si los objetivos se cumplen o no y tiene por

principal limitación el hecho de que este modelo se centra casi exclusivamente en valorar el logro final.

El modelo de evaluación basado en la experimentación, cuya principal ventaja consiste en el aporte de "... métodos sólidos para la determinación de las relaciones causales, relativamente inequívocas entre el programa y los resultados" (Mora 2004). Una limitación en este modelo es el hecho de que el problema lo planteen los investigadores o dirigentes no los participantes del proceso.

El modelo de evaluación verdadera, que a su vez incluye submodelos tales como: Los estudios para la toma de decisiones, entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructuradas y planificaciones cuasi-experimentales y experimentales. Los estudios centrados en el cliente, donde los problemas planteados proceden de la comunidad, de grupos locales y de expertos ajenos al caso. La principal desventaja que se le señala es la "ausencia de credibilidad externa y la posibilidad de ser manipulado por ciertos elementos locales que, en efecto, ejercen un gran control sobre la evaluación" (Stufflebeam y Shinkfield, en Mora 2004). Los estudios políticos, la principal ventaja de este estilo de evaluación es que "... resultan esenciales como guía de las instituciones y de la sociedad. Su principal inconveniente es que, una vez más, acaban corrompidos o subvertidos por el ambiente político en el que se desarrollan" (Stufflebeam y Shinkfield, en Mora 2004).

Los estudios basados en el consumidor, el propósito de este enfoque es "... juzgar los valores relativos de los bienes y servicios alternativos y, como consecuencia, ayudar a los contribuyentes y clientes a tener criterios para elegir y adquirir esos bienes y

servicios". El primero en aplicar este modelo a la educación fue Scriven y destaca dos funciones principales, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa suministra información pertinente para la planificación y su posterior producción de algún objeto. Por su parte, la evaluación sumativa suministra información acerca del valor del objeto después de haber sido desarrollado y puesto en el mercado.

El modelo holístico de la evaluación, teóricamente, considera a la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio. Aquí se mencionan: la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, cuyo principal exponente es Stufflebeam, quien propone redefinir el concepto de evaluación como el "proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones" y plantea el modelo CIPP (Contexto- entrada-proceso-producto). A su vez en cada proceso se realiza un proceso de evaluación, obteniéndose así evaluación del contexto, evaluación de entrada (input), evaluación del proceso y evaluación del producto (output).

El modelo denominado evaluación iluminativa fue propuesto por Parlett y Hamilton; el objetivo principal es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción, se distinguen por lo tanto tres fases: la observación, la investigación y la explicación.

CONSTRUCTIVISMO Y EVALUACIÓN

Araya, Alfaro & Andonegui (2007) resumen los rasgos más destacados del constructivismo en los siguientes principios:

Principio de interacción del hombre con el medio; Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir; Principio de elaboración de "sentido" en el mundo de la

experiencia; Principio de organización activa y Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad.

Conviene indicar que el término en sí mismo no es unívoco, por el contrario puede hablarse de varios tipos de constructivismo, En este sentido cualquier tipo de clasificación de los constructivismos recoge, explícita o implícitamente, la existencia de:

- Un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget.

- Un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo, constructivismo colaborativo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos Vygotsky y

- Un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas (Edwards, 1997; Potter, 1998 en Serrano & Pons 2011).

De hecho, el constructivismo, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa, entre las que se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky y Ausubel.

Las ideas de Piaget y Vygotsky han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo. El primero al reconocer que el aprendizaje es diferente entre un estadio y otro, y por tanto, el sujeto posee y adquiere esquemas y estructuras nuevas según atraviese fases cualitativamente distintas. Pero la diferencia entre un estadio y otro no es el problema, sino que exista estructuras distintas que permiten ordenar la realidad de manera muy diferente.

Por otro lado, Vygotsky, al concebir al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto social, postula que todos los procesos superiores se adquieren primero en

un contexto social y luego se interiorizan, y a su vez esa interiorización es producto de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social. Otra de las ideas principales de este autor es la denominación de la “zona de desarrollo próximo” que según sus términos es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

El aporte fundamental de Ausubel, ha consistido en conceptualizar el aprendizaje como una actividad significativa para la persona que aprende. Para él, aprender es sinónimo de comprender, por ello, lo que se comprenda será aquello que se aprenda y se recordará mejor porque queda integrado en la estructura de conocimientos.

La contribución de estos tres autores al constructivismo, implica una visión del aprendizaje basada en procesos internos y externos del estudiante, dónde él es quien cumple un rol activo y de protagonismo, siendo ésta una visión totalmente diferente de la que sustentaba, por ejemplo, que todo aprendizaje se adquiriría mediante asociación de estímulos y respuestas.

La Educación Ambiental como proceso y como disciplina se ha identificado ya formalmente con el constructivismo. Sin embargo, es importante puntualizar que no siempre esa concepción constructivista se desarrolla de la manera más apropiada y siguiendo la esencia de esta base teórica del aprendizaje.

Por otra parte, no sólo el desarrollo de un inadecuado constructivismo ha limitado un proceso educativo eficaz en materia ambiental, sino que el desarrollo de la Educación Ambiental ha estado más vinculado a la evolución de los problemas ambientales que a los modelos educativos utilizados (García, 2004). De nada sirve una Educación Ambiental ideológicamente comprometida,

interdisciplinaria y sistémica, si aún se desconoce cómo aprenden las personas y, por lo tanto, cómo es la manera más adecuada para contribuir a la construcción del conocimiento.

El constructivismo, también reconoce la importancia del pensamiento complejo, como lo señala Rozo (2003) en Tobón (2007) señalando lo siguiente: “Por lo tanto, la construcción de conocimiento debe tener en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo.”

Gracias a ello, la evaluación constructivista se ha puesto en práctica en proyectos sociales y se fundamenta en una metodología sistémica que contempla la relación entre el contexto, los insumos, los procesos y los productos o resultados del proyecto para describirlo y explicarlo. Desde esta perspectiva ha tomado auge la denominada autoevaluación, que consiste en un proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo acerca del propio quehacer educativo, pero sin dejar de lado la coevaluación y la heteroevaluación.

En la *evaluación fundamentada en competencias o la evaluación por competencias*, existe un notorio acercamiento a la postura anterior, por lo que ha ido evolucionado en sus planteamientos teóricos y dando paso a esa perspectiva constructivista; por lo tanto, desde el ámbito de la planificación curricular pone atención no solo a la formación académica sino también al desarrollo humano, especialmente en momentos en que se cuestiona la visión de ser humano debido a que diversos factores convergen en la deshumanización, tales como: la globalización, los avances científicos y tecnológicos, el consumismo, la pobreza económica, social y cultural, la xenofobia y la deforestación entre otros aspectos. Las competencias se han clasificado de diferentes maneras respondiendo a las necesidades de formación de cada institución y, como ya se mencionó, son consideradas también

dentro del paradigma constructivista, por lo que se resume que al hablar de la evaluación constructivista, es también hablar de una evaluación por competencias.

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Como se ha podido constatar, las estrategias y técnicas de evaluación cambian sustancialmente en función del desarrollo de los distintos paradigmas educativos. Esto no debe entenderse en un sentido lineal progresivo, sino que por el contrario, en un mismo momento la evaluación puede o debe adaptarse a distintos paradigmas en función de la naturaleza del objeto a evaluar. Así, se puede contemplar el uso de técnicas pertenecientes a un paradigma positivista para la evaluación de aspectos manifiestos, externamente constatables de la enseñanza, o la utilización de técnicas pertenecientes a un paradigma mediacional en el estudio/evaluación de procesos mentales y se ve como muy necesaria en la evaluación de cualquier situación didáctica el uso de técnicas propias de un paradigma ecológico, todos usados aislada o conjuntamente en los diferentes momentos de la evaluación dentro del ámbito de la educación ambiental.

“Cuando hablamos de EA estamos haciendo referencia a un modelo de educación que busca un cambio o reforzamiento de actitudes comprometidas, que fomenta un espíritu crítico hacia los problemas y promueve la participación activa en sus soluciones. Lógicamente, y en consecuencia con la propia definición de EA, son los modelos cualitativos los que deben servirnos de guía para evaluar la acción en este campo.” (Medrano, s.f.)

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Gollete y Lessard-Hébert, 1988 en Suárez 2002, mencionan que “El origen de la investigación-acción se sitúa en los trabajos llevados a cabo en Estados Unidos por el psicólogo prusiano “Lewin” en la década de los 40, a raíz de la segunda guerra mundial, por petición de la administración norteamericana. Inicialmente, se trataba de modificar los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos; tiene pues su origen en la gestión pública”. El objetivo de estos trabajos era resolver problemas prácticos y urgentes, adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención. En estos primeros momentos ya se vislumbran algunos de los rasgos característicos de la investigación-acción: el conocimiento, la intervención, la mejora, la colaboración.

Lewin defendió la idea de compatibilizar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa, siempre con la colaboración de la comunidad implicada. Su artículo “ActionResearch and MinorityProblems”, publicado en 1946 sigue siendo el punto de arranque de la investigación-acción (Suárez 2002).

Este enfoque es definido entonces como una forma de búsqueda e indagación realizada por los participantes acerca de sus propias circunstancias. Es, por lo tanto, autorreflexiva.

Como ya se mencionó, “Lewin”, fue el autor del término investigación-acción (actionresearch), y establece que ésta se constituye con tres momentos: Planificación, concreción de hechos y ejecución.

La investigación-acción surge a raíz de la desilusión respecto a la investigación desligada de la realidad y las acciones sociales. Esta

praxis se originó también en la necesidad de optimizar las relaciones entre investigadores e investigados.

El enfoque de investigación-acción, pretende tanto llegar a conclusiones teóricas como a introducir cambios en la realidad que se estudia y también en el sentido de que el investigador es a su vez un miembro de la realidad a estudiar y propone al grupo una serie de líneas estratégicas de acción que surgen de la observación de la realidad y de la reflexión e interpretación de la misma (Elliot, 1994 en Conde 2004), luego este enfoque tiene como cuestión de investigación la mejora y el cambio social.

La investigación-acción es una investigación que considera a las personas agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida, capaces de ser más eficaces en esa elaboración si conocen aquello que hacen y capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectivas. No considera a las personas como objetos de investigación, sino que las alienta a trabajar juntas como sujetos conscientes y como agentes del cambio y la mejora. Sin embargo este enfoque hay que distinguirlo de lo siguiente:

- a) Investigación de la acción, que tiene un carácter sólo evaluativo.
- b) Investigación para la acción, empleado especialmente por las empresas y organismos que requieren información para su programación de acciones.
- c) Investigación a través de la acción, éste se acopla más al análisis de la realidad en base a experiencias concretas, es decir una investigación que se realiza, por decirlo de algún modo, de manera inconsciente, en función de la acción que se realiza.

El proceso de investigación-acción implica la investigación explícita de las relaciones entre la acción individual y la cultura del grupo; esa investigación analiza y explora sistemáticamente las pautas

individuales y colectivas de utilización del lenguaje, las actividades y las relaciones sociales (Conde 2004).

Dentro de los paradigmas en investigación se encuentran el racionalista y el naturalista o interpretativo, siendo a éste último al que pertenece el enfoque de investigación acción. Sin embargo la separación de estos dos paradigmas en términos investigativos, han sido y siguen siendo objeto de discusiones, polémicas y discrepancias, al punto que muchas veces en una investigación se evidencia una aproximación cualitativa pero desde una perspectiva eminentemente cuantitativa (Guardián 2007).

Como su nombre lo indica, este enfoque, utiliza, por un lado, la investigación como un proceso dinámico basado en el diálogo y el análisis de todos los actores involucrados, permitiendo generar conocimiento y comprensión sobre algo en particular y por otro lado, posibilita la acción para la mejora y el cambio positivo sobre aquello que se está investigando y que busca la resolución de un problema específico que ocurre en la realidad inmediata (Elliot, 2000).

Para Kemmis (1984) citado en Murillo 2011, la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

[..] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

El mismo autor, *la considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.*

Como se ha podido recoger entonces, la investigación acción ha sido aplicada casi siempre a nivel social o buscando soluciones a problemas de índole educativo-social, por lo que en esta tesis, se recoge no sólo con ese enfoque sino también relacionándola con el nivel ambiental que desarrolla la asignatura, ese es el reto.

Según lo anterior, la investigación-acción puede permitir que en la universidad, la indagación autoreflexiva de los problemas ambientales refuerce el plano de la investigación así como también puede permitir que los futuros profesionales aporten con estudios que permitan la mejora de la calidad de vida, planteando soluciones a problemas ambientales de su realidad.

También es considerado un método de la investigación cualitativa, habiendo sido usado como tal en investigaciones relacionadas con las prácticas educativas desde sus inicios, que se remontan, como ya se mencionó, al período de la Segunda Guerra Mundial con los trabajos de Kart Lewin, quien estableció cuatro fases como método: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Sandín (2003), resume las características de estos estudios en:

- La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.) y se construye desde ésta.

- Parte de problemas prácticos y vinculados al ambiente o entorno.

- Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades y en la implementación de los resultados del estudio.

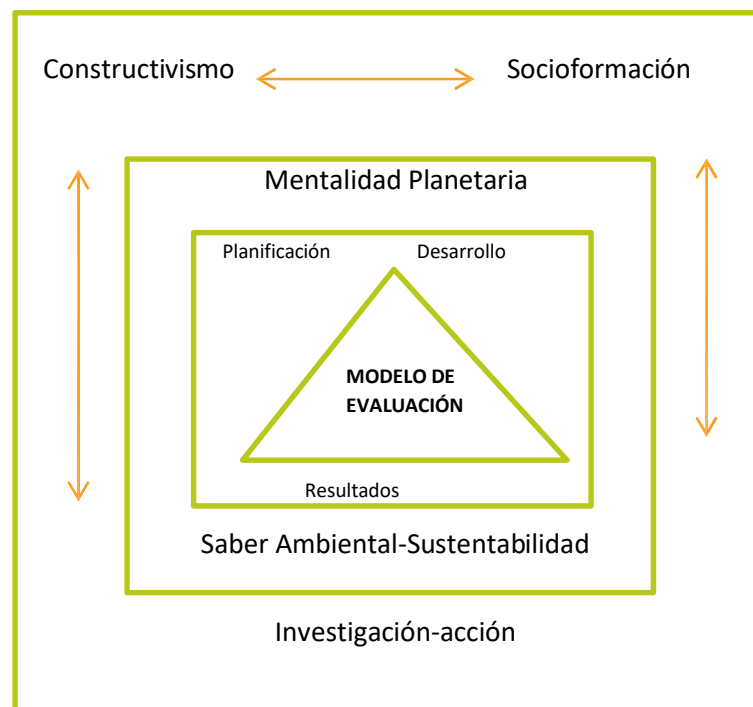
A partir de ello, dentro del propio método, se precisan otros tipos como la *investigación-acción del profesor*; *investigación cooperativa* e *investigación participativa*, sin embargo, las características de cada una de ellas coinciden con aquellas cuatro fases mencionadas anteriormente, por lo que resulta innecesario delimitarlas por separado, más bien, reconocer que es el agente activo lo que las diferencia, es decir, para el caso de la investigación del profesor, es

él quien la pone en práctica; mientras que en la investigación-acción cooperativa y participativa son varios actores los que la ponen en práctica, pudiendo ser uno de ellos el docente.

2.2. SÍNTESIS GRÁFICA DE LA PROPUESTA

Teóricamente, entonces, el modelo de evaluación planteado, tiene su sustento en los siguientes paradigmas y enfoque: Constructivista, socioformativo y de investigación-acción por lo que tiene como características el aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje auténtico y el aprendizaje por competencias que se definen por su abordaje teórico-práctico en y para la sociedad.

Asimismo, tiene como principios orientadores la mentalidad planetaria, el saber ambiental y la sustentabilidad, quedando graficado de la siguiente manera:



En el constructivismo, la evaluación privilegia el papel activo del estudiante como creador de significado, la naturaleza auto organizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento y los procesos personales de construcción del conocimiento, pero sin perder de vista el contexto que le rodea, es por ello que está presente en este modelo de evaluación, el mismo que, a la par del desarrollo de la asignatura, es capaz de ir evaluando ello mediante instrumentos de evaluación como las rúbricas, el portafolio de aprendizaje y las escalas de estimación y de permitirse también evaluar el planteamiento, la ejecución y la presentación de un proyecto de investigación que resuelva un problema ambiental del contexto inmediato de los estudiantes.

Por otro lado, la evaluación desde la socioformación, es un proceso continuo mediante el cual se retroalimenta a una persona oportuna y asertivamente entorno a su desempeño; implementa acciones de mejora concretas entre los diferentes actores del proceso educativo con apoyo del docente, teniendo como base el abordaje de problemas del contexto con base en criterios, evidencias y niveles de desempeño (Tobón, 2014), por lo que este modelo recoge este planteamiento en el hecho de que para él la evaluación propicia una mejora continua tanto en el quehacer del docente como en el de los estudiantes y no se ciñe al hecho aislado de obtener un nivel de desempeño o una “nota”.

Desde el punto de vista de la investigación-acción, la enseñanza es un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva a entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual con el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional

hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas (Bausela, 2005). Este modelo recoge dicho planteamiento porque: Por un lado, los estudiantes presentan un proyecto de investigación factible de realizar durante el ciclo de estudios y que esencialmente resuelva un problema ambiental local y por otro, porque obliga a los estudiantes a investigar y reflexionar sobre sus prácticas ambientales al punto de lograr en ellos un cambio palpable frente a sus acciones ambientales. Este último punto, la investigación, debería ser la característica principal de toda educación universitaria. Este enfoque usa como estrategias didácticas la V de Gowin y la cruz categorial, principalmente, pero no deja de lado otras estrategias como los mapas conceptuales, los mapas mentales u otros organizadores gráficos que también son usados en otros enfoques como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

Para la presente investigación se han asumido los siguientes conceptos:

2.3.1. EVALUACIÓN:

Teniendo como base el concepto de evaluación desde la perspectiva de la socioformación, según el cual: “La evaluación es un proceso de formación y transformación basado en retroalimentar a los estudiantes para que aprendan a resolver problemas del contexto y mejoren de manera continua”. (Tobón, 2004), para esta investigación se asume que *la evaluación es un proceso*

permanente y continuo de análisis, interpretación y valoración de información, procesos y/o productos, cuya finalidad es el uso de esa información obtenida como oportunidad de mejora del ejercicio de la acción educativa del docente y de los estudiantes.

2.3.2. CONSTRUCTIVISMO

Se asume lo respondido por Carretero (2000) a la pregunta “¿qué es el constructivismo? Básicamente es la idea de que el individuo- tanto en los procesos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es el simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores”.

Según ello, se asume que el estudiante no llega a la sesión de aprendizaje con la mente en blanco, sino que ya trae en ella una noción sobre los temas y las cosas, que luego contrasta con lo que rescata de otros (incluidos el docente) para a partir de ello, es decir, lo que trajo con lo que rescató de otros, forme o “construya” un conocimiento más completo y pertinente. Para ello, es necesario tener en cuenta las siguientes cuestiones: se debe conocer el nivel de desarrollo del alumno, se debe asegurar la construcción de aprendizajes significativos, posibilitar que los estudiantes realicen aprendizajes significativos por sí mismos, procurar que los estudiantes contrasten sus saberes y se enfrenten a lo que se conoce como “conflicto cognitivo”, establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los conocimientos ya existentes para que modifiquen sus esquemas de conocimiento, etc. Asimismo, dicha construcción de conocimiento debe tener en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo, por tanto, es de naturaleza compleja.

2.3.3. SOCIOFORMACIÓN

Denominado inicialmente enfoque sistémico-complejo de las competencias fue propuesto a mediados de la década de los años noventa por el Dr. Sergio Tobón, quien se apoyó en el socioconstructivismo, el pensamiento complejo y la formación humana integral. (<http://www.cife.org.mx>).

La socioformación busca trascender en la educación formando personas que hagan lo que les corresponde con responsabilidad e idoneidad en diversas áreas y sobretodo resolviendo los problemas que se les presenten.

Para esta investigación, se asume que “la Socioformación es una integración de dos procesos: la formación integral y las dinámicas sociales, en el marco ambiental-ecológico, mediante la metacognición” (Tobón, 2010). Por lo que se deduce que desde la Socioformación se puede guiar a los estudiantes hacia el desarrollo de un sólido proyecto ético de vida, tener las competencias necesarias para resolver los retos del contexto, tener un emprendimiento creativo y lograr el trabajo colaborativo.

2.3.4. MENTALIDAD PLANETARIA

Una nueva mentalidad y pensamiento ético basado en las ideas propuestas por Morin (2000), a partir de las cuales se plantea la necesidad de una nueva visión del mundo en el sentido de comprender la identidad planetaria de los individuos a pesar de pertenecer a una localidad particular.

Este pensamiento ético busca entonces contribuir en la formación de individuos capaces de sentirse y actuar como personas de un mundo global y conectado y no solamente con una identidad nacional o regional. Estos planteamientos se

sustentan en la necesidad de valorar las otras culturas del mundo y la innegable conexión que existe entre unas y otras, de reconocer la diversidad planetaria existente que hace a la tierra compleja y multi-conectada. Esta realidad de pluralidad y complejidad cultural debe estar inmersa en el proceso educativo y, por ende, en una educación para la sustentabilidad, ya que no podrán formarse individuos críticos y responsables con el planeta si sólo piensan que pertenecen a una región o localidad. Deben entender, en palabras de Morin, su identidad terrenal, y la educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria (Morin, 2000).

Para este modelo de evaluación resulta sumamente importante que el estudiante se reconozca como “parte de” y no como un ser aislado y desconectado de lo que le rodea, por lo tanto el estudiante debe ser capaz de reconocer la variedad cultural de su entorno, respetarla y entenderla para poder ampliar su mirada, traspasar fronteras y enriquecerse con las diferencias culturales que tiene a su alcance, en materia ambiental.

En esencia, la mentalidad planetaria implica sentirse miembro de una gigantesca aldea (el planeta tierra) para a partir de allí poder desarrollar una cultura planetaria que trascienda la conciencia ambiental y se manifieste en un actuar adecuado que implique pensar en otros seres vivos, pensar en las consecuencias de nuestros actos, ejercitando la responsabilidad personal, para y con el resto, es decir, esta nueva mentalidad, basada en un pensamiento ético que reconoce la presencia de otros a nuestro alrededor, implica también el conocimiento de la evolución y el análisis de las diferentes posturas éticas a nivel ambiental tales como la ética

antropocéntrica, la ética biocéntrica, la ética ecocéntrica, la ética ecosocial, la ética teocéntrica e incluso el ecofeminismo.

2.3.5. SABER AMBIENTAL

En el mundo actual, la crisis ambiental se evidencia de múltiples formas haciendo que cada vez con más énfasis sea necesario el saber ambiental, saber sobre un ambiente que no es la realidad visible de la contaminación sino el concepto de la complejidad emergente donde se reencuentran el pensamiento y el mundo, la sociedad y la naturaleza, la biología y la tecnología, la vida y el lenguaje.

El ambiente emerge como un saber reintegrador de la diversidad, de nuevos valores éticos y estéticos, de los potenciales sinérgicos que genera la articulación de procesos ecológicos, tecnológicos y culturales. (Leff, 2007).

El saber ambiental pretende ofrecer una visión de integración disciplinaria a los estudiantes, una integración teórica y práctica a la vez, que pretende mostrar la articulación de la sociedad y la naturaleza, y de las áreas del conocimiento que estudian a las mismas. En la actualidad es innegable que todas las actividades humanas tienen un impacto sobre el medioambiente y a su vez, todo cambio en el medioambiente afecta de modo significativo las actividades humanas. No podemos entonces separar la sociedad del ambiente, porque éste se constituye en, por un lado, dador de recursos y por tanto fuente de materia prima para las actividades humanas, y por otro, en receptor de los propios residuos que TODA actividad humana genera.

En el modelo de evaluación propuesto, se tiene en cuenta este saber ambiental para que el estudiante pueda problematizar las bases mismas de la producción y apuntar hacia la destrucción del paradigma económico de la modernidad y a futuros posibles, donde el aspecto más importante no sea el lado económico, peor aún, aislado del ambiente y la sociedad, sino más bien articulado e integrado con las leyes de la naturaleza y el sentido social.

Entender que hoy es necesaria la economización de la naturaleza y la ecologización de la economía como lo plantea Leff (2007), es para el estudiante, crucial, porque pretende que a partir de su creatividad innata como tal, permitirse la adopción de nuevas ideas y soluciones a las ya existentes que concuerden con lo anteriormente planteado, es decir, soluciones donde todos los aspectos del ambiente, sociedad y economía sean tenidos en cuenta y lo más importante, con la misma ponderación.

Cabe señalar también que en este punto, el estudiante universitario, enfoca su saber ambiental, relacionándolo con el área específica que como futuro profesional posee, es decir, si un estudiante de enfermería conoce sobre residuos sólidos, por ejemplo, manejará más y mejor información sobre residuos sólidos hospitalarios y de salud que de residuos de construcción y demolición o que de residuos de aparatos electrónicos. Mientras que, por el contrario, un estudiante de ingeniería civil, manejará más y mejor información sobre residuos sólidos de construcción y demolición que de residuos sólidos hospitalarios y de salud.

2.3.6. SUSTENTABILIDAD

Producto de la explotación irracional de la naturaleza, la degradación ambiental, la desigual distribución social de las ganancias económicas y la marginación social aparece lo que se conoce como crecimiento sostenible, ecodesarrollo, o desarrollo sostenible.

La sostenibilidad o sustentabilidad, son términos usados para caracterizar ese desarrollo y/o crecimiento sostenible, entendido como el mantenimiento o sostenimiento de recursos en el tiempo.

Según el Informe de la Comisión Bruntland de 1987, el desarrollo sostenible es “aquel desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades”. Para lograrlo es necesario que las acciones estén orientadas hacia la conservación de recursos y por tanto hacia la concientización ambiental para lograr tal fin.

El discurso de sostenibilidad pretende lograr un crecimiento económico que tenga en cuenta, por un lado, los tiempos ecológicos de productividad y regeneración de la naturaleza y, por otro, los rasgos culturales y humanos que definen la calidad de vida, es decir, hablar de sustentabilidad significa articular de modo equilibrado la naturaleza o medioambiente, la economía y la sociedad. Sin embargo, lograr ello es para algunos una quimera, una utopía, un ideal.

A partir de este nuevo paradigma de desarrollo es que surgen ideas tan geniales como las eco viviendas o viviendas sostenibles, por poner un ejemplo, donde los materiales a usarse para su construcción no son los convencionales sino

materiales de construcción que generen menos impactos negativos al ambiente, como el bambú. También se añade a nuestro vocabulario el prefijo “eco” para señalar que tal o cual producto está teniendo en cuenta el cuidado del ambiente (ya sea en su elaboración como en su finalidad), y encontramos por ejemplo las “eco almohadas”, la “eco alimentación”, etc. Incluso, dentro de las actividades productivas, como la agricultura, la terminología hace alusión al aspecto del cuidado ambiental, tal es el caso de la agroecología. Así como también, hoy, las profesiones han adoptado un matiz dentro de sus especialidades que incluyen ya al aspecto ecológico, por citar ejemplos, hoy existe el Derecho Ambiental, la Economía Ambiental, La Ingeniería Ambiental, etc.

Para el modelo de evaluación aquí planteado, se hace necesario que este principio integrador esté presente puesto que los proyectos que los estudiantes planteen deben evidenciar esa compleja articulación entre las dimensiones señaladas: ambiente, economía y sociedad y sus respectivas subdimensiones, como por ejemplo, la cultura y la política dentro de la dimensión social, en el afán de solucionar un problema ambiental local.

No es tarea sencilla buscar que entre sociedad y economía exista equidad, entre economía y medioambiente viabilidad y entre sociedad y medioambiente soportabilidad, pero en el camino es posible mejorar en algunos aspectos y sobretodo sólo el hecho de intentarlo ya hace que valga la pena el esfuerzo.

2.3.7. PROBLEMA AMBIENTAL

En la actualidad no son pocos los problemas ambientales que existen, considerando entre ellos, la pérdida de biodiversidad, la degradación de recursos naturales, el calentamiento global, la disminución de la capa de ozono, la pobreza, los problemas de salud y todos aquellos que se derivan de estos, se evidencia una situación preocupante para el futuro del planeta. En tal sentido, es necesario el estudio y solución de tales problemas, donde la educación sin duda cobra un papel muy importante.

Podemos agrupar a los problemas ambientales en globales, aquellos que se dan en todo el planeta, y por tanto afectan a todos las distintas regiones geográficas, muchas veces de modo similar, otras, de modo distinto, pero en ningún caso quedan excluidas del problema, un claro ejemplo, es el calentamiento global y el cambio climático. Y por otro lado, los problemas ambientales locales, ya que como se dijo anteriormente, cada problema ambiental global tiene su propia expresión en cada lugar, es decir, en el Perú, el mayor efecto del cambio climático y calentamiento global, por ejemplo es la desglaciación, y ella tiene que medirse y solucionarse desde nuestro ámbito. Podríamos incluso, delimitar los problemas ambientales en nacionales, regionales y locales, según sean a nivel de todo el Perú, de determinada región y por último de determinado lugar.

El estudio de los problemas ambientales, se incorpora a este modelo de evaluación, con la finalidad de abordar la realidad ambiental local que se ve afectada como consecuencia de éstos, considerando la relevancia de estudiar con detalle estos problemas ambientales para mejorar nuestra calidad de vida. Sin embargo, se especifica que los problemas ambientales a

tratar serán de orden local, con la finalidad de hacer partícipe al estudiante del conocimiento de su propia realidad y brindarle al mismo tiempo las bases conceptuales apropiadas para abordarlos.

CAPITULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. HIPÓTESIS.

“Si se elabora y propone un modelo de evaluación basado en la investigación-acción entonces se contribuirá a la mejora del aprendizaje de los estudiantes del área curricular de Cultura y Gestión Ambiental de la Universidad Señor de Sipán”

3.2. VARIABLES

Independiente:

Modelo de Evaluación basado en la Investigación-acción.

Dependiente:

Aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental.

3.2.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL

Variable: Modelo de evaluación basado en la Investigación-Acción

Definición conceptual:

El modelo de evaluación basado en la investigación-acción, es un plan estratégico, estructurado y sistematizado que permitirá verificar integralmente el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental en diferentes fases (inicial, continua y final), mediante el fomento de la auto, co y heteroevaluación y el uso de instrumentos de evaluación como las rúbricas, listas de cotejo, escalas de estimación y portafolio de aprendizaje con la finalidad de retroalimentar y orientar las acciones o estrategias hacia mejores resultados de aprendizaje.

Como ya se mencionó, teóricamente responde a los paradigmas constructivista y socioformativo y al enfoque de investigación-acción.

Variable: Aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental

Definición conceptual:

El proceso de aprendizaje se ha caracterizado por una diversidad de teorías o postulados epistemológicos que sugieren cuál es la manera más apropiada para que los individuos aprendan. Entre estas variadas formas se encuentra el constructivismo, para el cual, el aprendizaje, es la construcción del conocimiento, a partir del análisis, la evaluación, el pensamiento crítico, la reflexión y el debate.

Para efecto de esta investigación, se tendrá en cuenta esta perspectiva socioconstructivista, según la cual, el aprendizaje consiste en proceso activo y consciente que tiene como principal finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Así, aprender consiste en un acto intelectual, pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales. Dicho proceso tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que implican una actividad coordinada de intención acción-reflexión entre los estudiantes y el docente o agente educativo, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con la intervención de determinados lenguajes e instrumentos. (Díaz Barriga, F. & Barroso, R. 2014).

Asimismo, esa perspectiva socioconstructivista tiene en cuenta al aprendizaje por competencias, por lo que se conceptualiza el término como “Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento

continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas” (Tobón 2007).

Resulta pertinente considerar también lo planteado por Shuell, 1996 en Biggs, 2006 quien señala que “Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus alumnos realicen las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, les lleve a alcanzar los resultados pretendidos... Lo que hace el estudiante es, en realidad, más importante para determinar lo que aprende que lo que hace el profesor.” Según lo cual, quien tiene en sus manos el proceso de aprendizaje, es el estudiante y es él quien es capaz de lograr o no lo pretendido por el profesor, hecho que se tiene muy presente para esta investigación. Cabe mencionar también que el aprendizaje que se busca en los estudiantes de la asignatura mencionada es lo que se denomina aprendizaje significativo, que para Moreira (2005) *“es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-litera) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto.”* Es decir, hablamos de un aprendizaje con sentido, cabal y de utilidad para el sujeto que aprende, donde la estructura cognitiva del aprendiz es lo crucial. Cuando el material de aprendizaje se relaciona con la estructura cognitiva sólo de modo arbitrario y literal, y no da como resultado, la adquisición de significados para el sujeto, entonces ese aprendizaje se denomina mecánico o automático.

Por último, no se puede dejar de lado, mucho menos en la actualidad, donde la tecnología juega un papel importantísimo, el e-learning (aprendizaje en espacios virtuales) este proceso de enseñanza-aprendizaje, está orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas por parte del alumno caracterizado por el uso de las tecnologías basadas en la web, la secuenciación de unos contenidos estructurados según estrategias preestablecidas a la vez que flexibles, la interacción con la red de estudiantes y tutores y unos mecanismos adecuados de evaluación, tanto del aprendizaje resultante como de la intervención formativa en su conjunto, en un ambiente de trabajo colaborativo y preespecialidad diferida en espacio y tiempo, y enriquecido por un conjunto de servicios de valor añadido que la tecnología puede aportar para lograr la máxima interacción, garantizando así la más alta calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (García y Seoane, 2006 en Buendía, s.f.). Resumiendo, el aprendizaje que se busca en el estudiante de la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental, será un aprendizaje socioconstructivista, por competencias, significativo y haciendo uso de la virtualidad.

3.2.2. DEFINICIÓN OPERACIONAL

El modelo de evaluación que aquí se propone es para el área curricular de Cultura y Gestión Ambiental que se imparte en la Universidad Señor de Sipán y recoge los planteamientos de la investigación-acción anteriormente mencionados con la finalidad de articular teoría versus práctica.

En ningún momento se considera a esta propuesta de modelo de evaluación como una opción rígida que debe ser aplicada tal y como se presenta, menos aún obligatoria, por el contrario, dependiendo del contexto, los intereses de los estudiantes y las críticas constructivas de los docentes, es que decidirán usarlo o no.

Asimismo, es importante señalar que si bien es un modelo de evaluación, no deja de lado la didáctica y pudiera muy bien reconocerse más bien como un modelo didáctico más que un modelo de evaluación puesto que ésta última está inmersa dentro de la primera, es decir, la evaluación es un subsistema del sistema, que es la didáctica.

Como se puede observar, en cuanto a la variable aprendizaje, se tienen de manera separada las dos dimensiones teoría y práctica, que de ordinario se trabajan en el área curricular. Para la dimensión “teoría”, el indicador es saber conocer y el instrumento de evaluación es el examen parcial que se aplica en cada unidad (la universidad Señor de Sipán contempla en cada ciclo de estudios 2 unidades, por lo tanto son 2 exámenes parciales), cuyas categorías son de 0 a 10,4 (desaprobado) y de 10,5 a 20 (aprobado). Para la dimensión práctica los indicadores son saber ser, saber conocer y saber convivir y los instrumentos de evaluación son listas de cotejo, fichas de observación y rúbricas.

Dado que todo modelo de evaluación, parte de supuestos teóricos, implícitos o explícitos, que definen una concepción sobre evaluación, propone procedimientos metodológicos y se propone alcanzar unos resultados, a modo de síntesis, este modelo de evaluación queda operacionalizado como sigue:

3.2.3. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN	INDICADORES	SUB-INDICADORES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ESCALA
Modelo de Evaluación con enfoque Investigación-Acción	Teórica	Paradigmas y Enfoque	Constructivismo Socioformativo Investigación-Acción	-Aprendizaje significativo. -Aprendizaje colaborativo -Aprendizaje por competencias -Aprendizaje auténtico -Autonomía -Pensamiento crítico	-Estudiante activo -Estudiante aprende lo relevante. -Problematiza -Trabaja con pares -Usa estrategias de aprendizaje tipo Cruz Categorial y V de Gowin	-Listas de cotejo. -Rúbricas de evaluación de trabajo (inicio, proceso, producto). -Escala de estimación grupales (inicio, proceso, producto). -Rúbricas de evaluación de trabajo (inicio, proceso, producto). -Portafolio de aprendizaje (virtual).	Lickert
		Principios Orientadores	Mentalidad planetaria Saber Ambiental Sustentabilidad	-Se ubica en tiempo y espacio. -Se percibe como parte de la globalización. -Reconoce la complejidad del ambiente. -Integra sociedad, medioambiente y economía en el planteamiento de sus soluciones. -Problema ambiental local es actual, relevante y posible de solucionarse.	-Estudiante conoce su cultura. -Estudiante valora lo natural y lo construido. -Estudiante reconoce la complejidad del ambiente. -Estudiante propone ejemplos de desarrollo sostenible -Estudiante presenta información pertinente sobre el problema ambiental local y justifica su proyecto.		
	Metodológica	-Diseño de Proyecto de investigación. -Desarrollo del Proyecto de investigación. Evaluación del Proyecto de investigación.	Descripción de la problemática. Antecedentes Marco teórico Marco Metodológico Presupuesto Cronograma Bibliografía Actividades concretas que demuestren le ejecución del proyecto. Presentación de evidencias. Exposición y entrega física y virtual del informe de proyecto de investigación.	-Se refiere a problemas ambientales reales y locales. -Factible de desarrollar durante el ciclo de estudios. -A resolverse desde su futura perspectiva profesional. -Investigación bibliográfica. -Presentación de proyecto. -Registro de evidencias de ejecución del proyecto. -Registro de errores y aciertos encontrados durante el desarrollo del proyecto. -Presentación del informe del proyecto de investigación y exposición del mismo.	- Estudiante presenta información sobre el problema ambiental -Estudiante activo, aprende lo relevante. -Problematiza -Trabaja con pares -Usa estrategias de aprendizaje tipo Cruz Categorial y V de Gowin -Recoge información en portafolio de aprendizaje. -Estudiante conoce su cultura. -Estudiante valora lo natural y lo construido -Estudiante conoce ejemplos de desarrollo sostenible		

VARIABLE	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ESCALA
Aprendizaje	Teórica	- Saber conocer	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende y analiza los fundamentos de Ecología y ecosistemas. -Describe y reconoce la importancia de los recursos naturales y la biodiversidad en la sostenibilidad. - Analiza las causas y consecuencias de los principales problemas ambientales globales. Nacionales y locales. -Comprende los principios y objetivos de la gestión ambiental y su aporte en el mantenimiento del capital natural. -Conoce la organización del Ministerio del Ambiente. -Analiza la importancia del rol que cumple la política y normatividad ambiental peruanas. 	- Exámenes parciales (2)	0 - 10.4 (desaprobado) 10.5 - 20 (aprobado)
	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Saber hacer - Saber ser - Saber convivir 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica acciones a seguir para el logro del desarrollo sostenible. -Aplica una postura científica frente a la educación y cultura ambiental como pilares del desarrollo. -Asume un compromiso frente a hechos y realidades de su carrera profesional, teniendo en cuenta la ética ambiental. -Propone soluciones factibles para los problemas ambientales globales, nacionales y locales desde su realidad inmediata. -Describe las funciones y roles que cumplen los Sistemas de Gestión Ambiental. -Segrega residuos sólidos correctamente. -Describe los Instrumentos de Gestión ambiental e identifica la necesidad de usarlos. -Asume con responsabilidad el fomento de la ecoeficiencia desde su propio contexto. -Aplica las principales acciones a tomar antes, durante y después de un desastre natural. -Responde oportunamente. -Participa cuando se le solicita su opinión. -Trabaja en equipo. -Respeto las opiniones de los otros. -Se ofrece como voluntario para acciones propuestas. -Cumple con los tiempos señalados para lo que se le encomienda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Listas de cotejo. - Fichas de observación - Rúbricas 	

3.3. METODOLOGÍA

3.3.1. TIPO DE ESTUDIO

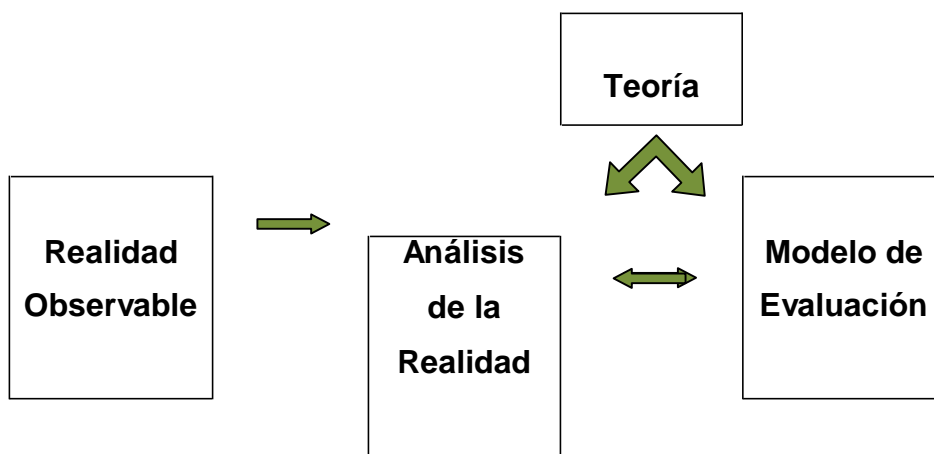
El presente estudio fue:

Descriptivo-propositivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), ya que en la investigación se describió cómo se realizaba el proceso de evaluación de la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental, con la finalidad de proponer un modelo de evaluación que contribuyera a mejorar el aprendizaje.

No experimental (Taboada, 2013), porque no se utilizó una investigación de intervención ya que sólo se propuso un modelo de evaluación basado en la investigación-acción, es decir que se adecúe al avance de la asignatura y a la realidad de los estudiantes universitarios que cursan dicha asignatura.

3.3.2. DISEÑO DE ESTUDIO

Al ser un trabajo Analítico – propositivo, el diseño de estudio quedó esquematizado de la siguiente manera:



3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.4.1. POBLACIÓN

- Total de docentes (8) del área curricular de Cultura y Gestión Ambiental.
- Total de estudiantes de la Universidad Señor de Sipán que han cursado la asignatura de Cultura y Gestión ambiental: 4 500.

3.4.2. MUESTRA

Debido a que el número de estudiantes que ya habían cursado la asignatura era un número elevado, es que se consideraron sólo a 80 estudiantes de la Escuela Académico-Profesional de Enfermería de la Universidad Señor de Sipán, pertenecientes al cuarto ciclo de estudios, por lo tanto, ya habían cursado la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental y cumplían con la condición requerida para la aplicación del instrumento.

3.5. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Los métodos utilizados en la investigación fueron:

- Método de Observación: El cual se utilizó en la fase de diagnóstico, utilizando la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario estructurado para los estudiantes que ya han cursado la asignatura.

Asimismo, se les aplicó también un cuestionario a los docentes que imparten la asignatura, con la finalidad de conocer la diversidad de evaluaciones que aplicaban en el momento de la investigación.

- Método Histórico-lógico: se utilizó en la fundamentación teórica, sistematización y elaboración del modelo de evaluación.

- Método Analítico-sintético: se usó en la fundamentación, diseño del modelo de evaluación y el análisis de los resultados.
- Método Sistémico - estructural: se aplicó en el desarrollo de la tesis, fundamentalmente en la elaboración del modelo de evaluación.
- Método Inductivo - deductivo: este método permitió dar respuestas a las interrogantes planteadas en el desarrollo del trabajo investigativo para arribar a conclusiones.

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- **TÉCNICAS DE GABINETE.**

Tuvieron como finalidad la recolección de datos bibliográficos referidos a la presente investigación. Estuvieron constituidas por la técnica del Fichaje, utilizando para ello los siguientes instrumentos:

- a) Ficha bibliográfica. Se utilizó para registrar datos principales de las fuentes consultadas.
- b) Ficha textual. Se utilizó para transcribir párrafos importantes presentados por el autor de un libro que fundamente nuestro trabajo.
- c) Ficha resumen. Se utilizó para sintetizar o registrar datos fundamentales de una lectura.
- d) Ficha de Comentario: Representó el aporte del lector. Es la idea personal que emitió el lector sobre un texto o experiencia previa. Se utilizó para comentar los cuadros estadísticos y los comentarios de los antecedentes.

· TÉCNICAS DE CAMPO

Para la fase de diagnóstico, se obtuvieron los datos de los estudiantes con la aplicación de un cuestionario a través de la técnica de encuesta, en la que se pidió información sobre lo aprendido y la utilidad de la asignatura en su futuro desempeño profesional.

Adicionalmente también se recogió información de los docentes, mediante el mismo instrumento (cuestionario) para obtener datos de la forma de evaluación que desarrollaban en la asignatura.

3.7. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los instrumentos (cuestionarios) aplicados, fueron codificados y tabulados, ítem por ítem, en tablas de distribución de frecuencias, y presentados en gráficos. Instrumentos a los cuales, se les midió la confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach (0,82).

Con la información ordenada, se usaron las estadísticas descriptivas básicas, realizando asociación de variables mediante la prueba de Chi cuadrado.

CAPITULO IV
RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN

Para el presente estudio se aplicaron dos encuestas, una a los estudiantes de enfermería que ya habían cursado la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental, y otra a los docentes que dictan la asignatura en las diferentes escuelas profesionales.

Debido a la renuencia de algunos de los docentes de responder la encuesta sobre evaluación que la investigación llevó a cabo, se optó por evaluar a los estudiantes de enfermería por la accesibilidad y disposición a participar del estudio.

Ambas encuestas tuvieron como finalidad, por un lado, el diagnóstico de los estudiantes respecto al aprendizaje logrado en la asignatura en los cuatro saberes: Conocer, Hacer, Ser y Convivir. Y por otro lado, tener un diagnóstico de la evaluación que ordinariamente los docentes de la asignatura realizaban.

A continuación se muestra la información estadística obtenida de ambas encuestas.

Como ya se mencionó, para el caso de los estudiantes de enfermería, se seleccionaron a aquellos que ya habían llevado la asignatura, un ciclo después, siendo un total de 80 estudiantes, de los cuales el 6,3% eran varones y el 93,7% mujeres, el 47,5% de los estudiantes tienen entre 18 y 23 años, mientras que el 33,7% provienen de colegios públicos, frente a un 66,3% de colegios privados. Por último, un 58,8% son del departamento de Lambayeque, y en segundo lugar de Piura y Cajamarca con un 16,3% y 15%, respectivamente. Y en menor porcentaje (10%) de otros lugares del país.

Tabla N 1: Frecuencia absoluta y porcentual de los estudiantes encuestados

Sexo	N	%
Femenino	75	93,7
Masculino	5	6,3
Total	80	100,0

Fuente: Elaboración Propia

Tabla N 2: Distribución de los estudiantes encuestados por grupo etáreo

Grupo de Edad	recuencia	Porcentaje
menor de 18	13	16,3
18 a 23	38	47,5
24 a 29	15	18,7
30 a 35	10	12,5
mayor de 35	4	5,0
Total	80	100,0

Fuente: Elaboración Propia

Tabla N 3: Distribución de los estudiantes encuestados por colegio de procedencia

Colegio Procedencia	n	%
Público	27	33,7
Privado	53	66,3
Total	80	100,0

Fuente: Elaboración Propia

Tabla N 4: Distribución de los estudiantes encuestados por lugar de procedencia

Procedencia	n	%
Lambayeque	47	58,8
Piura	13	16,3
Cajamarca	12	15,0
Amazonas	6	7,5
Otros	2	2,5
Total	80	100,0

Fuente: Elaboración Propia

De la aplicación del instrumento de evaluación, se encontró en las dimensiones saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, valores en la escala vigesimal, que fluctuaron entre notas de 8,00 y 20,00 (tabla N°5), cuyos promedios se encontraron en valores superiores a 14.

Tabla N° 5 Notas Promedio de los 4 saberes de los Estudiantes de Enfermería 4° Ciclo sobre la Asignatura de Cultura y Gestión Ambiental.

Estadísticos	Saber Conocer	Saber Convivir	Saber Hacer	Saber Ser
Promedio	14,67	16,19	14,85	17,25
Máximo	17,23	19,33	18,67	20,00
Mínimo	9,85	11,33	10,67	8,00

Fuente: Elaboración Propia

Asimismo, en cuanto al saber conocer, se evaluó si el estudiante conoce sobre distintos aspectos de la asignatura tales como medioambiente, desarrollo sostenible,

gestión ambiental, ecoeficiencia, normas ambientales, tratamiento de residuos, monitoreo de la calidad del agua, uso de fuentes de energía alternativas, control de vectores y control de emisiones, demostrando que tienen un aprendizaje regular sobre dichos temas, teniendo en cuenta el puntaje obtenido como promedio: 14,67. Por otro lado, fueron las respuestas sobre medioambiente y desarrollo sostenible las que obtuvieron mayor ponderación.

En cuanto al saber hacer se evaluó si el estudiante puede plantear soluciones a problemas ambientales, realizar prácticas ambientales, cumplir y aplicar la normativa ambiental, tratar sus residuos, usar fuentes de energía alternativa, poner en práctica el control de vectores, el control de emisiones y la gestión del riesgo frente a desastres y si se informa sobre el estado del ambiente a través de algún medio de comunicación, demostrando que tienen un aprendizaje regular, muy parecido al del saber conocer, teniendo en cuenta el puntaje obtenido como promedio:14,85. Dentro del saber hacer, fueron las respuestas sobre el realizar prácticas ambientales y la de poner en práctica la gestión del riesgo de desastres las que mayor ponderación tuvieron.

Para el caso del saber convivir, se evaluó si el estudiante se identifica dentro de los problemas ambientales existentes como la degradación de suelos, pérdida de bosques, pérdida de biodiversidad, deterioro de recursos, la extensión de los problemas ambientales, la importancia del calentamiento global y cambio climático, así como también si está satisfecho con los aprendizajes y la capacitación y acciones de capacitación de la asignatura, en cuanto a de quién es la competencia del estado del ambiente en el Perú y de la participación de la familia y sociedad en la gestión del riesgo de desastres, encontrándose que los estudiantes obtuvieron una nota promedio buena: 16,20. Las respuestas acerca de los aprendizajes impartidos por la asignatura y la capacitación de la misma son las que obtuvieron mayor puntaje.

Por último, para el saber ser, se evaluó si el estudiante se interesaba por la gestión del riesgo frente a desastres, si la capacitación de la asignatura estaba relacionada con la actividad profesional que a futuro desempeñaría, ayudaba en el planteamiento de soluciones a problemas ambientales locales, lograba un cambio en cuanto a valores ambientales y si los estudiantes estaban satisfechos con los aprendizajes logrados en

la asignatura, hallándose que fue en este saber que los estudiante obtuvieron la mayor nota promedio: 17,25 siendo las respuestas sobre la satisfacción de los aprendizajes y la capacitación de la asignatura como ayuda en el planteamiento de soluciones a los problemas ambientales, las que obtuvieron mayor ponderación.

Para el caso de los docentes encuestados se encontraron los siguientes datos estadísticos:

En cuanto a la planificación de la evaluación, el 100% de los docentes encuestados respondieron que registran la evaluación en el sílabo y en función al logro de la competencia de área.

Asimismo, un 83,3% respondieron que los instrumentos de evaluación siempre son preparados con anterioridad y para cada sesión de aprendizaje.

En cuanto a los modelos de evaluación utilizados por los docentes de la asignatura de Cultura y gestión Ambiental, se encontró que el 67% de los docentes usa modelos cuantitativos de evaluación y el 83% concibe la evaluación como proceso de medición, el 50% evalúa antes, durante y después, mientras que el otro 50% no lo hace, el 100% toma exámenes diagnóstico, el 67% practica la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación y usa rúbricas de evaluación, el 83% usa sólo algunas veces escalas de estimación y portafolio de aprendizaje y el 67% concibe a la evaluación como un proceso socioformativo, tal como se observa en la figura 1

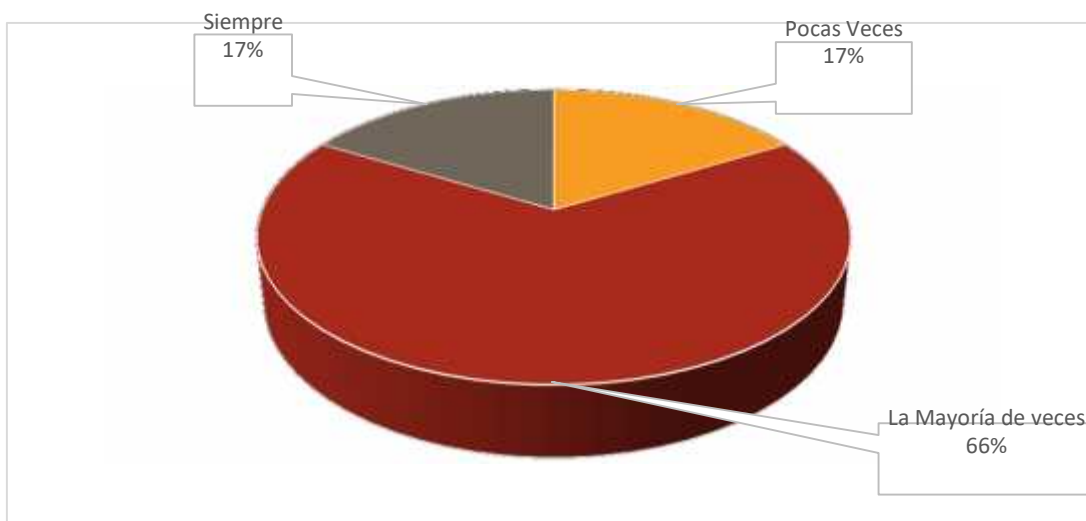


Figura N°1. Uso de rúbrica, por parte de los docentes.

En cuanto a los resultados de la evaluación, los docentes encuestados respondieron que el 100% presenta informes de la evaluación que realiza, el 83% analiza los resultados obtenidos en función de la competencia, sólo un 33% de sus estudiantes se encuentra satisfecho con la evaluación obtenida, el 67% asume que la mayoría de veces la evaluación le permite corregir deficiencias y sólo un 33% de los docentes menciona que siempre hay relación entre el puntaje obtenido en la evaluación (nota) con la apreciación que se tiene respecto al estudiante en su aprendizaje (Figura 2)

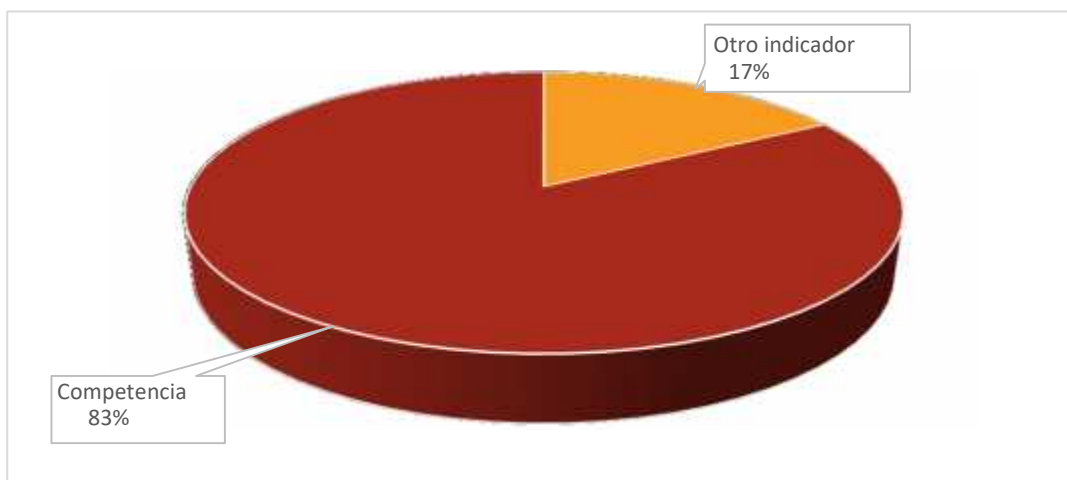


Figura N°2. Proceso de evaluación en función de la competencia.

Con respecto al cargo que desempeñan los docentes encuestados se obtuvo que es compartido por los de Tiempo Completo (TC) y Tiempo Parcial (TP), con un 50% cada uno de los cargos, en la categoría de Principal está el 16,7% (con el grado de doctor) y de Auxiliar un 83,3% (con el grado de magister).

En cuanto a su formación profesional el 83,3% son Biólogos y el 16,7% tienen formación docente. A esta característica debemos tener en cuenta los años que vienen trabajando en la universidad, en la que el 50% tiene más de 6 años realizando labor de docencia en la USS, y el otro 50% tiene menos e igual a 6 años de experiencia.

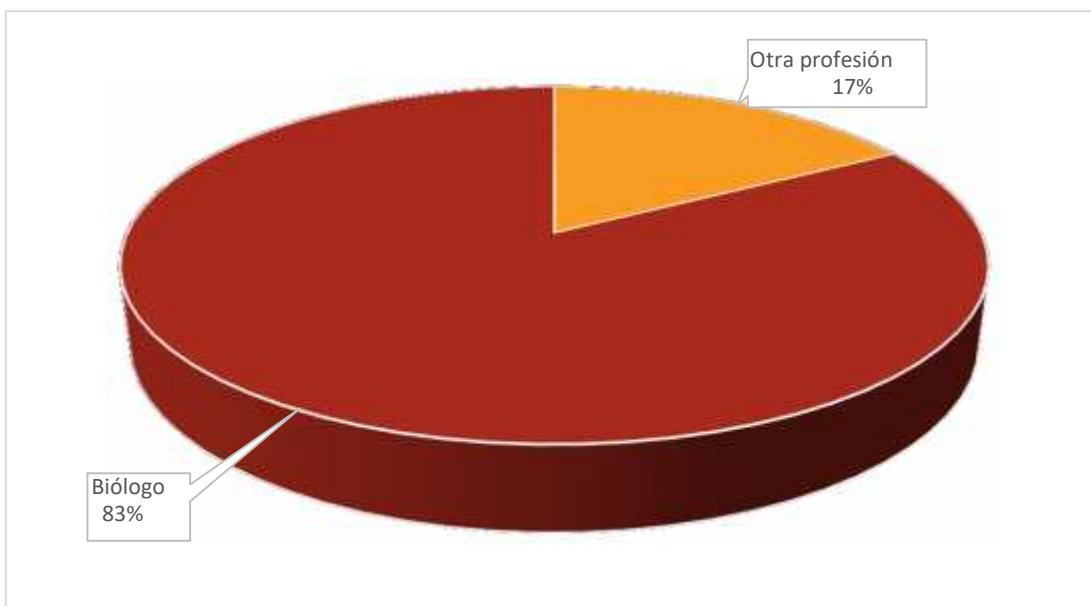


Figura N°3. Formación profesional de los docentes de la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental.

4.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se vio en el apartado anterior, en correspondencia con el enfoque de investigación-acción propuesto para el modelo de evaluación se puede resumir que este trabajo de investigación se dividió en cuatro fases:

Una primera fase (planear), tuvo un carácter descriptivo y explorador ya que pretendió tener una visión preliminar acerca de los aprendizajes que los estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería, que ya habían cursado la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental tenían sobre los cuatro saberes que la asignatura promueve: Saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. De los resultados obtenidos, se puede inferir que los estudiantes están convencidos, motivados y concientizados (Saber ser y Saber convivir) sobre las acciones que son correctas frente al ambiente y las que no, al obtener un promedio bueno a alto en dichos saberes. Sin embargo, se puede deducir también que esa concientización y motivación para “hacer” lo correcto no es llevada a la práctica y se queda sólo en la conciencia, prueba de ello es el promedio regular obtenido en el saber hacer. Una autocrítica a esta primera fase está el hecho de que los estudiantes encuestados fueron ex alumnos de la autora de la investigación.

En esta primera fase también se pretendió tener una visión de la evaluación que los docentes de la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental realizaban de manera cotidiana en tres aspectos: la planeación de la evaluación, los métodos usados en su evaluación y lo que hacían con los resultados que obtenían de sus evaluaciones, en este punto, se tuvieron dificultades para poder encuestar a todos los docentes, puesto que manifestaban cierto temor sobre todo, al suponer que ésta tenía alguna finalidad respecto a su situación laboral. Como se puede observar en los resultados, en cuanto a la planificación de la evaluación, los docentes respondieron que cumplían con ella, sin embargo, un buen porcentaje de docentes usa métodos cuantitativos de evaluación y usa poco los instrumentos de evaluación como las escalas de estimación y el portafolio de aprendizaje, esto último pudiera tener relación con la formación profesional de los docentes de la asignatura que en su mayoría no han seguido la carrera pedagógica sino que comparten su labor profesional con la docencia.

La segunda fase de esta investigación (actuar), y la más complicada también, tuvo como finalidad mejorar aquella realidad existente encontrada en los estudiantes acerca de la desarticulación entre lo que aprende en teoría, lo que interioriza y la práctica que realiza. Para esta etapa se requirió de una investigación bibliográfica exhaustiva y un análisis de ella para poder proponer el modelo de evaluación, y sobre todo operativizarlo. Durante esta fase, la investigadora tuvo que recurrir también al análisis de la información estadística obtenida en la fase preliminar y ajustar la teoría a la práctica, tal y como se espera lo hagan los estudiantes en relación a la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental, encontrando que ciertamente ese punto es lo más difícil de conseguir, tal como lo sostienen Gutiérrez & AlbizuIntxausti (2008) al llamarlo “el ancestral debate dicotómico entre teoría y práctica”.

Si habría algo que discutir en esta fase es el hecho de que el tema escogido (evaluación) es un tema polémico, discutible por muchos años y probablemente por otros cientos de años más por otros investigadores, más aun lo que la autora propone es una evaluación con matices mixtos, pero que, debido a los patrones que la universidad maneja, innegablemente va a quedar reducida a una nota, es decir a una evaluación cuantitativa.

La tercera y cuarta fase de esta investigación, que según el método de investigación-acción sería observar y reflexionar, van de la mano y aquí se ajustó el ideal de modelo de evaluación propuesto a uno que contemple lo encontrado en la realidad observada y por tanto más cercano de poder implementarse, tal como lo realizó también en su momento Barandiarán (2014) al ajustar su modelo de evaluación propuesto para la Universidad Señor de Sipán teniendo en cuenta los requisitos del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria y del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.

Según lo antes descrito, se tiene que, el modelo propuesto responde a las interrogantes clásicas que la evaluación, en el contexto educativo universitario, se ha planteado y que se irán respondiendo a la vez que se describen las características del modelo propuesto, dichas preguntas son: ¿Qué entiende por evaluación y en qué bases teóricas se sustenta?, ¿Qué y cómo se evaluará?, ¿Dónde y cuándo se evaluará? y ¿Para qué se evaluará?

PROPUESTA DE MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA ASIGNATURA DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN

¿Qué entiende por evaluación el modelo propuesto y en qué bases teóricas se sustenta?

El modelo de evaluación propuesto consta de dos dimensiones: por un lado, una dimensión teórica que emerge de los paradigmas, constructivista y socio formativo y del enfoque de investigación-acción; y por otro lado una dimensión metodológica.

Teniendo en cuenta ello, el modelo de evaluación propuesto, entiende a la evaluación como “un proceso permanente y continuo de análisis, interpretación y valoración de información, procesos y/o productos cuya finalidad es el uso de esa información obtenida como oportunidad de mejora del ejercicio de la acción educativa del docente y de los estudiantes”.

Según lo anterior, el modelo de evaluación busca un estudiante activo, autónomo, con pensamiento crítico, que problematice, aprenda con significado y trabaje con pares, para ello, se tendrán en cuenta instrumentos de evaluación como listas de cotejo, escalas de estimación y rúbricas, que puedan evaluar dichas características en cada sesión de aprendizaje de la asignatura, haciendo mención que la asignatura comprende 14 sesiones de aprendizaje.

Asimismo, se buscará que el estudiante use estrategias didácticas como la Cruz Categorical y V de Gowin en temas puntuales que se encuentran en la estructura silábica de la asignatura dentro de los que están sugeridos: Problemas Ambientales Globales (Calentamiento Global, Cambio Climático, Deterioro de la Capa de Ozono, Lluvia ácida), Biodiversidad, Instrumentos de Gestión Ambiental, Ecoeficiencia y Gestión del riesgo de desastres; dichas estrategias didácticas también serán evaluadas con los instrumentos de evaluación antes señalados. Sin embargo no quedan excluidas otras estrategias didácticas como los mapas conceptuales y mentales o los organizadores gráficos tipo espina de Ishikawa.

Como ya se mencionó, el modelo propuesto emerge también de los principios orientadores a tenerse en cuenta que son: Mentalidad planetaria, saber ambiental y

sustentabilidad; y de la problemática ambiental local. En relación a ello, el modelo de evaluación propone el fomento, durante las sesiones de aprendizaje de las unidades en las que se divide la asignatura, de un estudiante que: - Se ubique en tiempo y espacio.

- Se perciba como parte de la globalización, sin perder su noción de territorialidad.
- Reconozca la complejidad del ambiente.
- Integre sociedad, medioambiente y economía en el planteamiento de sus propuestas.
- Conozca y valore su cultura/identidad cultural.
- Conserve/preserve lo natural y lo construido.
- Plantee ejemplos de desarrollo sostenible.

Para la evaluación de ello, se tendrán en cuenta rúbricas de evaluación, escalas de estimación y/o listas de cotejo, para cada una de las 14 sesiones de aprendizaje.

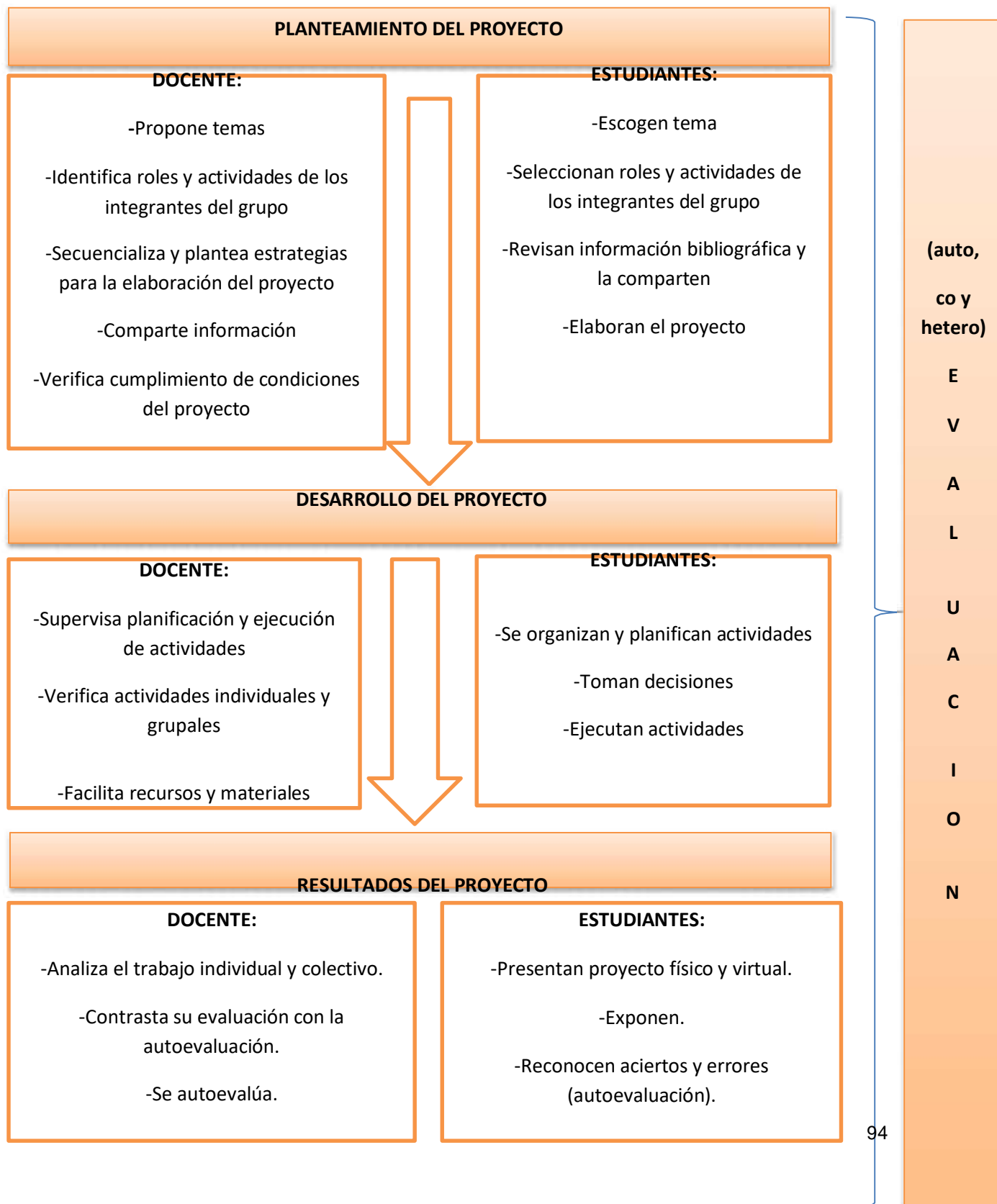
Por otro lado, se propone que la evaluación realizada en cada una de dichas sesiones tenga un peso en la fórmula de evaluación de unidad de la asignatura de 40% (en la primera unidad) y de 30% (en segunda y tercera unidad).

¿Según el modelo de evaluación propuesto, qué y cómo se evaluará?

El modelo de evaluación propone que ésta se lleve a cabo (además de las evaluaciones por sesión de aprendizaje) mediante un proyecto de investigación grupal (de máximo 5 integrantes) que resuelva un problema ambiental local, de actualidad, que sea de importancia y que se pueda solucionar durante el tiempo que dura el ciclo de estudios (16 semanas/4 meses), para ello, los estudiantes no sólo presentarán información pertinente sobre el problema ambiental local con la que justificarán el proyecto planteado, sino que tendrán también que ejecutarlo y presentar el informe del proyecto. El modelo sugiere para ello que se integre dentro de los criterios de evaluación de la asignatura, la evaluación de esas tres etapas, es decir, dividir la evaluación en tres unidades, de la siguiente forma:

UNIDAD	PRIMERA UNIDAD	SEGUNDA UNIDAD	TERCERA UNIDAD
Sesiones de aprendizaje	1. Fundamentos de Ecología y Ecosistemas. 2. Recursos Naturales y Biodiversidad. 3. Educación y Cultura Ambiental. 4. Desarrollo Sostenible.	5. Ética Ambiental 6. Problemas Ambientales Globales. 7. Problemas Ambientales Nacionales. 8. Problemas Ambientales Locales. 9. PRIMER EXAMEN PARCIAL 10. Gestión Ambiental 11. Ministerio del Ambiente, Política y Normatividad Ambiental Peruana	12. Instrumentos de Gestión Ambiental 13. Tecnologías Limpias 14. Ecoeficiencia y Responsabilidad Social. 15. Gestión del riesgo de desastres naturales 16. SEGUNDO EXAMEN PARCIAL 17. EXAMEN APLAZADOS/REZAGADOS
Fase del Proyecto de Investigación	Elaboración del Proyecto de Investigación	Desarrollo del Proyecto de Investigación	Resultados del Proyecto de Investigación
Duración	4 semanas	7 semanas	6 semanas
Fórmula de unidad	NOTA 1: $S(40\%)+PI(60\%)$ S=Sesiones PI=Proyecto de Investigación	NOTA 2: $S(30\%)+PI(60\%)+EP(10\%)$ S=Sesiones PI=Proyecto de Investigación EP=Examen Parcial	NOTA 3: $S(30\%)+PI(60\%)+EP(10\%)$ S=Sesiones PI=Proyecto de Investigación EP=Examen Parcial
Fórmula final	NOTA 1 + NOTA 2 + NOTA 3 / 3		

A continuación se muestran orientaciones acerca de los momentos de actuación, tanto del docente como de los estudiantes, durante el planteamiento, desarrollo y evaluación del proyecto a realizar:



Con respecto al cómo se evaluará, el modelo propone la práctica de la coevaluación y heteroevaluación (rúbricas, escalas de estimación y listas de cotejo) y la autoevaluación (mediante el portafolio de aprendizaje, pero VIRTUAL, también conocido como portafolio electrónico, e-portafolio o portafolio digital, el mismo que se puede acceder a través del “open source portfolio” (<http://osportfolio.org/>) y “elgg” (www.elgg.net), ambos basados en software libre y de distribución gratuita, según Prendes y Sánchez, 2008)

¿Según el modelo de evaluación propuesto, dónde y cuándo se evaluará?

Haciendo hincapié en la evaluación como proceso, el modelo propone que se evalúe al inicio, durante y al final del proyecto de investigación (elaboración, desarrollo y resultados del proyecto de investigación), para ello se tienen rúbricas de inicio, proceso y producto que se anexan al presente estudio.

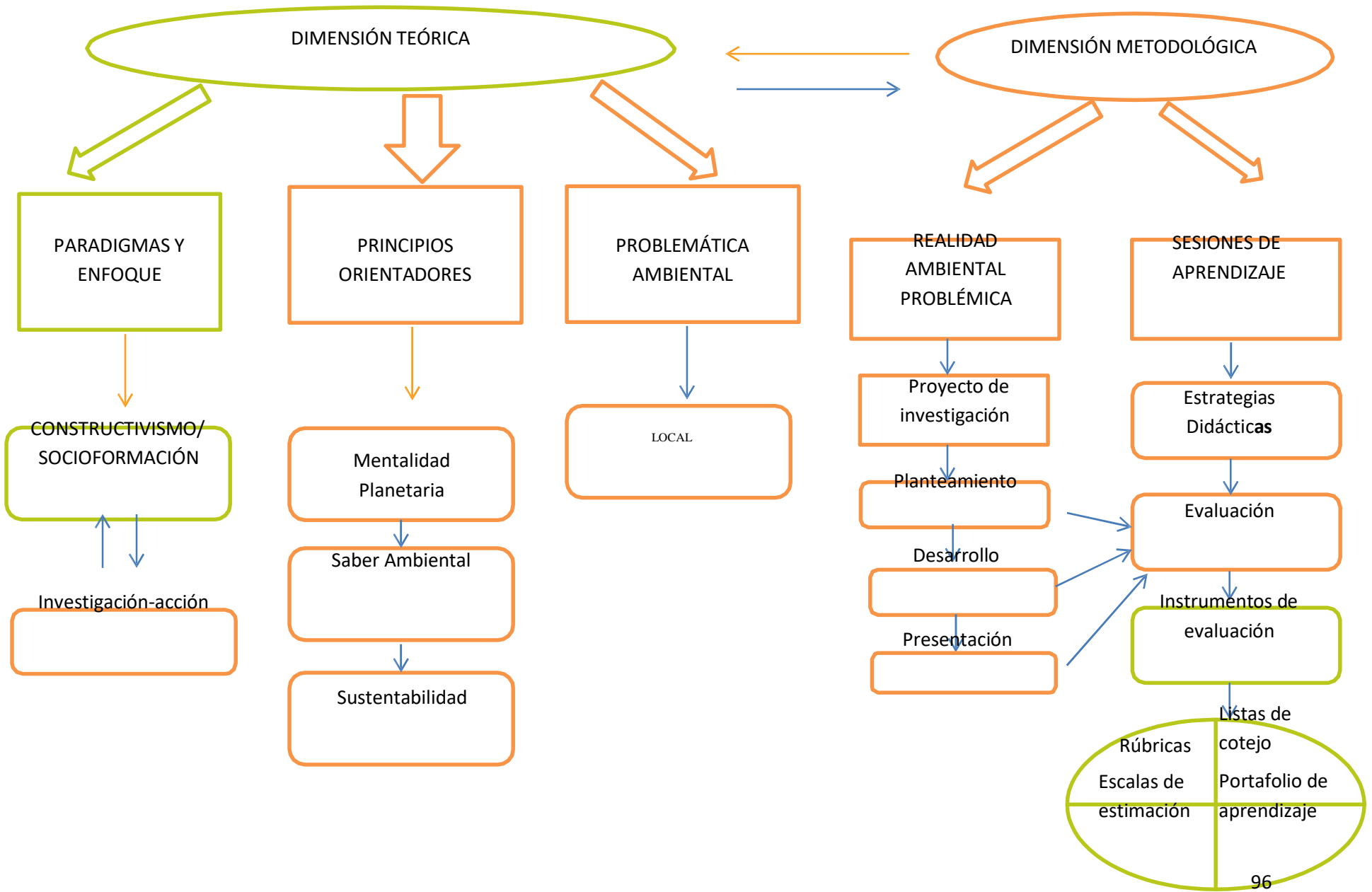
Asimismo, el modelo propone que, en la medida de lo posible, cada una de las 14 sesiones de aprendizaje que conforman la estructura silábica de la asignatura sea evaluada en esos tres momentos, inicio, proceso y producto, usando para ello los instrumentos de evaluación anteriormente señalados y que se muestran como ejemplos en la sección de anexos para al menos 2 de las sesiones de aprendizaje. El portafolio de aprendizaje, será utilizado por el estudiante en la etapa de desarrollo del proyecto, donde registrará información sobre anécdotas, experiencias, dudas, aciertos y desaciertos encontrados durante el transcurso del mismo.

¿Según el modelo de evaluación propuesto para qué se evaluará?

Como se ha mencionado en el transcurso del desarrollo de esta investigación, la reflexión sobre la evaluación se centra en el planteamiento de mejorar la acción no sólo del estudiante sino también del docente.

Como valor agregado, evaluar mediante un proyecto de investigación que resuelve una problemática ambiental, indudablemente aporta con la mejora de la calidad de vida, y entonces la asignatura no sólo genera aprendizajes efectivos sino que promueve que éstos sean aplicados en la práctica, de modo que el divorcio teoría versus práctica quede en el olvido. El modelo queda graficado así:

MODELO DE EVALUACIÓN PARA LA ASIGNATURA DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL



CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

CONCLUSIONES

- La población estudiantil fue predominantemente de edades menores a 24 años y mayoritariamente de sexo femenino, por la misma naturaleza de la escuela de enfermería.
- En las condiciones actuales los estudiantes investigados desarrollan aspectos intrínsecos de carácter volitivo, más que el aspecto cognitivo y de actuación, ya que son las dimensiones saber ser y convivir, en las que destacaron, más que en el saber conocer y hacer.
- Los docentes en su mayoría cumplen con la planificación de la evaluación, dicho sea de paso esa planificación, para el caso de la asignatura, es obligatoria y supervisada.
- Los docentes hacen poco uso de instrumentos de evaluación como las escalas de estimación y el portafolio de aprendizaje, pero sí usan la mayoría de veces, rúbricas, sin embargo, sólo un pequeño porcentaje de los estudiantes está satisfecho con la evaluación aplicada por ellos.
- Los docentes ponen en práctica la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y consideran a la evaluación como un proceso socioformativo.
- La propuesta del modelo de evaluación basado en la Investigación Acción, desarrollará los cuatro saberes, en especial el saber hacer, fomentando la investigación en los estudiantes, así como la articulación entre teoría y práctica.

SUGERENCIAS

- ✓ Complementar este trabajo con el análisis de los sílabos, a lo largo de los semestres de estudios, para corroborar la afirmación que la evaluación ayuda a mejorar deficiencias.
- ✓ Impulsar una línea de investigación en temas de evaluación académica, en la dirección de investigación de las universidades.
- ✓ Seguir realizando investigaciones de este tipo en otras áreas curriculares que sean de carácter formativo.
- ✓ Fortalecer la articulación de la temática de medioambiente como eje transversal en cada una de las áreas curriculares, tanto de carácter formativo como de orden profesional, para que esté muy presente en la formación de una nueva cultura ambiental en los futuros egresados.
- ✓ Fomentar en los estudiantes, desde cualquier experiencia curricular, la investigación, para hacer de ella la característica principal de un universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acuña, H., Aguilar, R., Baldera, B., Barrios, P., Cárpene, E., Collazos, J. (...) & Rivas, J. (2012). *“Investigación-acción como una estrategia para mejorar la práctica pedagógica”*. Edit. Omega.

Agenda 21. United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro. Brazil. 3 to 14 June 1992.

Alva, O. (2011). *Bases epistemológicas de la cultura de la evaluación*. Rev. Cuadernos de educación y desarrollo. Vol.3 N° 28. Disponible en Eumed.net.

ANECA (2006). Docencia (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario). Modelo de Evaluación.

Araya, V; Alfaro, M y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas. Venezuela. *Rev. Laurus*. vol. 13(24). Pp. 76-92.

Barandiarán, J. (2014). Tesis doctoral *“Modelo de Evaluación de la enseñanza-aprendizaje en la Universidad Señor de Sipán 2012”*. Universidad César Vallejo. Lambayeque-Perú.

Buendía, M. (s.f.). Tesis para maestría *“Diseño y Evaluación de Materiales Educativos para el diplomado virtual Diseño de Proyectos de Educación Ambiental y para la Sustentabilidad”*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Carretero, M (2002). *Constructivismo y Educación*. 2° edic. Edit. Progreso. México.

CIFE (2012). *Ejes claves de la evaluación de las competencias en la educación superior tecnológica*. Disponible en:

http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Dr_Sergio_Tobon_Tobon_Conferencia_evaluacion_DGEST.pdf

CIFE (2014). *La evaluación socioformativa Estrategias e Instrumentos*. Disponible en:

http://issuu.com/cifeformacionporcompetencias/docs/manual_de_evaluacion_sucresintesis

Conde-Núñez (2004). Tesis doctoral *“Integración de la Educación Ambiental en los Centros Educativos. Ecocentros de Extremadura: análisis de una experiencia de Investigación-Acción”*. Universidad de Extremadura. España.

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Díaz, F. & Barroso, R. (2014). *Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol. 53(1). Pp. 36-56.

Eggen, P. & Kauchak, D. (2005). *Estrategias docentes*. 2º edic. Edit. Fondo de Cultura Económica. México.

Federación Andaluza de Municipios y Provincias (s.f.). *Guía para la elaboración de Proyectos de Educación Ambiental en lo Local*. España.

García, J. (2004). *Educación ambiental. constructivismo y complejidad*. España: Díada.

- González, G. (2006). Tesis doctoral "*La educación ambiental para integrar los contenidos de los objetivos formativos generales del preuniversitario*". Universidad Pedagógica Félix Varela. España.
- Grupo Servei de Formació Permanent .Universitat de València (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior*. Universidad de Valencia. España.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación socio-educativa*. Edit. IDER. Costa Rica.
- Gutiérrez, J & Albizu, A. (2008). *EL CEEP: su modelo de programa de educación ambiental y evaluación formadora*. España.
- Hashimoto, E. (2008). *La vieja y la nueva universidad*. Lambayeque-Perú.
- Hawes, G. (2004). *Evaluación: estándares y rúbricas*. Proyecto Mecesus. TAL 101. Universidad de Talca.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5° edic. Edit. Mc Graw Hill. México.
- Imbernón, F. (s.f.). *Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Barcelona. España.
- Leff, E. (2007). *Saber ambiental. Sustentabilidad Racionalidad Complejidad Poder*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- López, M. (2011). *Paradigmas de la Evaluación Educativa*. Escuela de Postgrado. Universidad Wiener. Lima-Perú.

- Maldonado, T. (2010). Ensayo: Modelo de evaluación y acreditación de los Centros de Educación y Cultura Ambiental. Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable. SEMARNAT. México.
- Medrano, F. (s.f.). *Evaluación de los Programas de Educación Ambiental*. Ayuntamiento de Sevilla.
- Moncada, J. & Romero, N. (2007). Modelo Didáctico para la enseñanza de la Educación Ambiental en la Educación Superior Venezolana. *Revista de Pedagogía*. Vol. 28. N° 83 (443-476).
- Mora, A. (2004). *La evaluación educativa: Conceptos, períodos y modelos*. Instituto de Investigación en educación. Universidad de Costa Rica.
- Moreira, M. (s.f.). *Aprendizaje Significativo: Un concepto subyacente*. Porto Alegre. Brasil.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: ICFES.
- Novo, M. (1998). *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid.
- Pérez, E. (1999). Epistemología de la Evaluación Cualitativa. *Rev. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 4 pág. 7-18. Universidad de Oriente. Venezuela.
- Prendes, M. & Sánchez, M. (2008). Portafolio electrónico: Posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* N° 32 pp. 21-34
- Romero, M. (2013). *Paradigmas para la educación ambiental*. 3er Encuentro de Educación Ambiental y Gestión Ambiental en Espacios Universitarios.

- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sepúlveda, L. (2009). Una evaluación de los procesos educativo-ambientales de Manizales. *Revista Luna Azul* 2009; 28: 46-56.
- Serrano, J. & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2011; 13:1-4. España. Disponible en: redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708
- Sesento, L. (2008). Tesis Doctoral "*Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*". Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 1 N° 1.
- Taboada, M (2013). *Metodología de la Investigación Científica*. 1° edic. Edit. EDUNT Trujillo - Perú.
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en Competencias*. 2° edic. Edit. Eco-ediciones. Bogotá-Colombia.
- Tobón, S. (2008). *Principales estrategias didácticas para formar competencias*. CIFE. Bogotá-Colombia.
- Tobón, S.; Pimienta. J.; & García. J. (2010). *Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson Educación. México.

Tobón, S. & Jaik, A. (2012). *Experiencias de la aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. 1° edic. Edit. Red Durango de Investigadores Educativos A. C. México.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. 4° edic. Ecoe ediciones. México.

Tréllez, E. (2000). La Educación ambiental y las utopías del siglo XXI. *Rev. Tópicos de Educación Ambiental*. 2 (4). 7-20. México.

UNESCO-PNUMA. (1991). *Evaluación de la educación ambiental en las escuelas Guía práctica para los maestros*. Edit. Andros Ltda. Santiago de Chile.

ANEXO 1: ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES

ESTIMADO ESTUDIANTE DEL IV CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ENFERMERÍA:

En la Universidad César Vallejo se está desarrollando una investigación respecto al aprendizaje en la formación medioambiental de los estudiantes universitarios que han cursado la asignatura de Cultura y Gestión Ambiental.

Esta investigación, pretende proponer un modelo de evaluación que estimule un mejor aprendizaje de la asignatura en mención por parte de los estudiantes.

Las respuestas son de selección y puedes marcar la opción que consideres necesaria para una respuesta correcta, sólo te sugiero respondas con la mayor sinceridad posible.

Tus respuestas son confidenciales por lo que tienes toda la libertad para responder.

Gracias por tu colaboración.

DATOS GENERALES:

Edad:

- (a) < 18 años (b) 18 a 23 años (c) 24 a 29 años (d) 30 a 35 años (e) > 35 años

Sexo:

- (a) Femenino (b) Masculino

Institución básica de procedencia:

- (a) Pública (b) Privada

Departamento de procedencia:

- (a) Lambayeque (b) Piura (c) Cajamarca (d) Amazonas (e) Otro ¿Cuál?.....

MEDIO AMBIENTE ES:

- (a) Conjunto de elementos físicos, químicos y biológicos en donde vive un ser.
- (b) Medio acuático, terrestre y aéreo donde habita un ser vivo.
- (c) Todo lo que nos rodea.
- (d) Es un sistema global constituido por elementos naturales y artificiales de naturaleza física, química, biológica, sociocultural y de sus interrelaciones, en permanente modificación por la acción humana o natural que rige o condiciona la existencia o desarrollo de la vida.
- (e) Desconozco

DESARROLLO SOSTENIBLE ES:

- (a) Aquel paradigma de desarrollo que busca ahorrar el recurso agua.
- (b) La conservación y preservación del ambiente natural.
- (c) Aquel que busca la conservación y ahorro de recursos a través del reciclaje.
- (d) Aquel desarrollo que busca satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones del futuro para atender sus propias necesidades.
- (e) Desconozco.

GESTIÓN AMBIENTAL ES:

- (a) Proceso permanente y continuo mediante el cual se organizan las actividades antrópicas, con el fin de lograr el manejo integral del ambiente.
- (b) Directrices para organizar el ordenamiento territorial.
- (c) Conjunto de normas para el medio ambiente.
- (d) La política ambiental.
- (e) Desconozco.

ECOFICIENCIA ES:

- (a) Reciclaje.
- (b) Ahorro de recursos.
- (c) Eficiencia en la transformación.
- (d) Producir más con menos.
- (e) Desconozco.

LA DEGRADACIÓN DE SUELOS ES UN TEMA:

- (a) Totalmente actual (b)
- Mayormente actual (c)
- Regularmente actual (d)
- Poco actual
- (e) Nada actual

LA PÉRDIDA DE BOSQUES ES UN TEMA:

- (a) Totalmente actual (b)
- Mayormente actual (c)
- Regularmente actual (d)
- Poco actual
- (e) Nada actual

LA DISMINUCIÓN DEL NÚMERO DE ESPECIES VEGETALES Y ANIMALES ES UN TEMA:

- (a) Totalmente actual (b)
- Mayormente actual (c)
- Regularmente actual (d)
- Poco actual
- (e) Nada actual

EL DETERIORO Y AGOTAMIENTO DE LOS RECURSOS NATURALES ES UN TEMA:

- (a) Totalmente actual (b)
- Mayormente actual (c)
- Regularmente actual (d)
- Poco actual
- (e) Nada actual

CON QUÉ EXTENSIÓN SE PRODUCEN LOS PROBLEMAS AMBIENTALES:

- (a) En todo el planeta
- (b) En una gran parte del planeta
- (c) En una pequeña parte del planeta
- (d) Sólo en algunos países
- (e) Sólo en el Perú

QUÉ IMPORTANCIA LE ATRIBUYES AL CALENTAMIENTO GLOBAL Y AL CAMBIO CLIMÁTICO:

- (a) No tienen mucha importancia
- (b) Son temas que están de moda
- (c) Se ha exagerado demasiado
- (d) Es un peligro inminente
- (e) Pueden haber sido un peligro pero hoy ya no lo son

CONSIDERO QUE PUEDO CUIDAR EL MEDIO AMBIENTE:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

DESDE MI ÁMBITO (Universidad, trabajo, casa, etc.) REALIZO BUENAS PRÁCTICAS MEDIOAMBIENTALES:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

ME PREOCUPO POR CONOCER LAS NORMAS AMBIENTALES VIGENTES (nacional e internacional):

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

CONSIDERAS QUE EN EL PERÚ SE APLICA SIEMPRE LA NORMATIVA AMBIENTAL VIGENTE PARA RESOLVER CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

CONOZCO LO QUE ES UN SISTEMA DE GESTIÓN MEDIOAMBIENTAL (SGMA):

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

EL TRATAMIENTO A LOS RESIDUOS SÓLIDOS Y LÍQUIDOS EN EL PERÚ:

- (a) Siempre se realiza
- (b) La mayoría de veces se realiza
- (c) A veces se realiza
- (d) Pocas veces se realiza
- (e) Nunca se realiza

EL MONITOREO DE LA CALIDAD DEL AGUA FORMA PARTE DE LA GESTIÓN AMBIENTAL:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

EL USO DE FUENTES DE ENERGÍA ALTERNATIVA (RENOVABLE) EN EL PERÚ:

- (a) Siempre se realiza
- (b) La mayoría de veces se realiza
- (c) A veces se realiza
- (d) Pocas veces se realiza
- (e) Nunca se realiza

EL CONTROL DE VECTORES FORMA PARTE DE LA GESTIÓN AMBIENTAL:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

EL CONTROL DE LAS EMISIONES DE RUIDO Y LA CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA FORMAN PARTE DE LA GESTIÓN AMBIENTAL:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

EL ESTADO DEL AMBIENTE LE COMPETE A:

- (a) Las autoridades
- (b) Los trabajadores dependientes (Públicos y privados) e independientes
- (c) Los clientes externos
- (d) A mí
- (e) A todos

ME INTERESO POR LA GESTIÓN DEL RIESGO FRENTE A DESASTRES:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

CONSIDERO QUE LA FAMILIA Y EL CÍRCULO SOCIAL PARTICIPAN EN LA GESTIÓN DEL RIESGO FRENTE A DESASTRES:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MEDIANTE LOS CUALES ME INFORMO SOBRE EL ESTADO DEL MEDIO AMBIENTE SON:

- (a) Radio
- (b) TV
- (c) Prensa
- (d) Internet
- (e) Otros ¿Cuál?.....

LA CAPACITACIÓN SOBRE MEDIO AMBIENTE QUE HE RECIBIDO MEDIANTE LA ASIGNATURA ESTÁN RELACIONADAS CON LA ACTIVIDAD QUE A FUTURO VOY A DESEMPEÑAR COMO PROFESIONAL:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

LAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN SOBRE MEDIO AMBIENTE IMPARTIDAS POR LA ASIGNATURA DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL ME HAN AYUDADO A REFLEXIONAR Y RECONSIDERAR MIS IDEAS SOBRE DIFERENTES PROBLEMAS MEDIOAMBIENTALES:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

LA CAPACITACIÓN SOBRE MEDIO AMBIENTE POR PARTE DE LA ASIGNATURA DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL ME HAN AYUDADO A PLANTEAR SOLUCIÓN/SOLUCIONES SOBRE LA PROBLEMÁTICA MEDIOAMBIENTAL DE MI LOCALIDAD:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

LOS APRENDIZAJES IMPARTIDOS POR LA ASIGNATURA DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL HAN LOGRADO EN MÍ UN CAMBIO POSITIVO RESPECTO A LOS VALORES AMBIENTALES QUE DEBO TENER:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

ESTOY SATISFECHO CON LOS APRENDIZAJES LOGRADOS EN LA ASIGNATURA DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL:

- (a) Definitivamente si
- (b) Probablemente si
- (c) Indeciso
- (d) Probablemente no
- (e) Definitivamente no

ANEXO 2:

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Datos de identificación del docente:

1. Mayor Grado Académico:
(a) Doctor (b) Magíster (c) Bachiller
2. Título profesional:
(a) Médico (b) Enfermero (c) Biólogo (d) Odontólogo (e) Otro ¿Cuál?.....
3. Años de docencia Universitaria:
(a) 1 a 5 años (b) 6 a 10 años (c) 11 a 15 años (d) 16 a 20 años (e) +21 años
4. Años de docencia en la USS:
(a) 1 a 3 años (b) 4 a 6 años (c) 7 a 9 años (d) 10 a 12 años (e) +12 años
5. Cargo actual que desempeña:
(a) Decano (b) Director (c) Docente TC (d) Docente TP (e) Jefe de Práctica
6. Categoría:
(a) Auxiliar (b) Asociado (c) Principal

Asignatura(s) que enseña:

INSTRUCCIONES:

Valore la actividad docente desarrollada por usted con respecto a la **evaluación** de la asignatura que enseña durante el período correspondiente al ciclo académico 2015-II. Marque con una "X" lo que considera apropiado para cada ítem.

Si lo considera necesario, introduzca comentarios u observaciones que argumenten sus apreciaciones.

ESCALA DE VALORACIÓN:

NUNCA (1) POCAS VECES (2) ALGUNAS VECES (3) LA MAYORÍA DE VECES (4) SIEMPRE (5)

I. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación de la asignatura está contenida en el sílabo u otro documento.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Los criterios de evaluación de la asignatura tienen en cuenta el logro de las competencias planificadas.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Los instrumentos de evaluación son preparados con anterioridad al desarrollo de la asignatura.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Tiene definida la evaluación en el desarrollo de cada una de sus sesiones de aprendizaje.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

II. MODELOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS

Usa modelos de evaluación cuantitativos.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Concibe a la evaluación como un proceso de medición.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Realiza la evaluación por etapas: antes, durante y después de la presentación de un trabajo.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Utiliza la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación en el desarrollo de la asignatura que dicta.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Toma exámenes diagnósticos.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

En algún momento evalúa a través de la red (correo electrónico, campus virtual, blog, etc.).

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Usa rúbricas como instrumento de evaluación.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Usa escalas de estimación como instrumento de evaluación.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Usa portafolio de aprendizaje como instrumento de evaluación.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Concibe a la evaluación como un proceso socioformativo.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE

OBSERVACIONES				

III. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Presenta informes acerca del número de estudiantes aprobados, desaprobados, inhabilitados, etc.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Los resultados obtenidos a partir de la evaluación son analizados en función del cumplimiento de las competencias.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Los estudiantes se muestran satisfechos con la evaluación obtenida

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

La evaluación le permite hacer un cambio para corregir “deficiencias encontradas a partir de ella”

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

Hay relación entre el puntaje obtenido en la evaluación (nota) con la apreciación que se tiene respecto al estudiante en su aprendizaje.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	LA MAYORIA DE VECES	SIEMPRE
OBSERVACIONES				

ANEXO3: Rúbrica para trabajo en equipo.

**Rúbrica para Trabajo en equipo (Máximo 5 integrantes):
ASIGNATURA: CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL**

CRITERIOS	INDICADORES	PUNTAJE	INTEGRANTES EQUIPO DE TRABAJO				
			Alumno "A"	Alumno "B"	Alumno "C"	Alumno "D"	Alumno "E"
Primera parte: aportes individuales							
Interacción positiva	Demuestra cordialidad e interés de conocer a los demás	(3 puntos)					
	Valora el trabajo y aporte de sus compañeros	(2 puntos)					
Planificación y organización	Se observa la participación fluida comentando sobre el tema	(4 puntos)					
	Aporta con ideas creativas sobre el diseño del tríptico	(3 puntos)					
Aportes y contribuciones	Contribuye con información sobre el o los temas a tratar en el tríptico.	(4 puntos)					
	Realiza observaciones y comentarios a los aportes de sus compañeros	(4 puntos)					
Nota							
Segunda Parte: consolidación del trabajo en equipo			Puntaje individual obtenido			Observaciones	
Elaboración del trabajo	Participa oportunamente en la elaboración del trabajo	(3 puntos)					
Desarrollo y Presentación del trabajo	Analiza y sintetiza información bibliográfica relacionada con el tema del trabajo	(6 puntos)					
	Redacción y ortografía adecuadas	(6 puntos)					
	Expone y/o colabora con la presentación del trabajo realizado.	(5 puntos)					
			Puntaje grupal obtenido			Observaciones	
NOTA:			Fecha de evaluación:			EVALUADOR	

ANEXO 4: RÚBRICA PARA TRABAJOS ESCRITOS

NOMBRE DEL CURSO: CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL									
EVALUADOR:					GRUPO EVALUADO:				
ASPECTOS A EVALUAR	Sobresaliente (20)		Avanzado (18)		Intermedio (16)		Básico (14)		Deficiente(10)
TEMA	Tema del proyecto es problema ambiental, real, local, factible de realizarse durante el ciclo de estudios y enfocado desde su perspectiva profesional		Falta un elemento solicitado		Faltan dos elementos solicitados		Faltan tres elementos solicitados		Faltan cuatro o más elementos solicitados
OBJETIVOS	Objetivos Claros y precisos correctamente redactados		Objetivos Claros y precisos regularmente redactados		Objetivos Claros pero no precisos y mal redactados		Objetivos imprecisos y dudosos		No presenta objetivos
CONTENIDO/ ESTRUCTURA	Muestra claramente el contenido y estructura de un proyecto de investigación		Presenta sin Claridad el contenido y estructura del Proyecto		Presenta el contenido del proyecto pero sin seguir estructura del mismo		Presenta ,sin claridad el contenido del proyecto.		No cumple con ninguno de los aspectos solicitados.
SUBTOTAL POR ESCALA DE EVALUACIÓN									
EVALUACIÓN GLOBAL									
NOMBRE Y FIRMA DEL EVALUADOR:					OBSERVACIONES:				

ANEXO 5: RÚBRICA PARA ELABORACIÓN/PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL CURSO: CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL									
FASE EN LA QUE SE PUEDE UTILIZAR LA RÚBRICA : (INICIO, PROCESO O PRODUCTO)									
EJERCICIO/TAREA :									
EVALUADOR:					NOMBRE DEL ALUMNO:				
ASPECTOS A EVALUAR	sobresaliente (20)		avanzado (18)		intermedio (16)		básico (14)		deficiente(10)
Ideas centrales	Cinco ideas concisas, claras, jerarquizadas	*	Cuatro ideas identificadas y jerarquizadas	*	Tres ideas identificadas y jerarquizadas	*	Tres ideas	*	Entregó dos o menos
Nivel de argumentación	Congruencia clara		Argumenta sólo las 4 ideas identificadas		Muestra un esfuerzo por argumentar sin llegar a completar la propuesta		Argumentación sólo es congruente en menos de dos puntos		La argumentación no fundamenta la propuesta, o no existe tal argumentación
Análisis	Organiza las Ideas principales en una secuencia lógica		Organiza las ideas identificadas en una secuencia lógica		Algunas de sus ideas no presentan secuencia lógicas		Falta información para expresar el análisis realizado		No aplica
Síntesis	Demuestra dominio en el resumen de lo que escribe		Resume pero no demuestra dominio de lo que escribe		No respeta las ideas del autor y sólo representa las propias		Confunde ideas principales con secundarias		Maneja textualmente los contenidos
Comprensión	Relaciona el conocimiento en otros ámbitos y lo evidencia		Relaciona el conocimiento sólo en las ideas identificadas en otros ámbitos y lo evidencia		Relaciona débilmente el conocimiento nuevo con el previo		Confunde el conocimiento nuevo con el previo		No aplica
SUBTOTAL POR ESCALA DE EVALUACIÓN									
EVALUACIÓN FINAL DEL EJERCICIO/TAREA					FECHA DE LA EVALUACIÓN				
NOMBRE Y FIRMA DEL EVALUADOR:					OBSERVACIONES:				

ANEXO 6: RÚBRICA PARA PRESENTACIÓN DEL INFORME DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL CURSO: CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL										
EVALUADOR:					GRUPO EVALUADO:					
ASPECTOS A EVALUAR	Sobresaliente (20)		Avanzado(18)		Intermedio(16)		Básico(14)		Deficiente(10)	
Introducción	La introducción ubica el curso en el contexto académico y explica la función del proyecto, con una redacción adecuada		La introducción, ubica el curso en el contexto académico y explica la función del proyecto, con algún error en la redacción		La introducción, ubica el curso en el contexto académico y explica la función del proyecto, con dos o más errores en la redacción		La introducción ubica al curso en el contexto académico o explica la función del proyecto.		No presenta introducción	
Secuencia	Presenta secuencia								No presenta secuencia	
Estructura	Presenta la estructura o divisiones del proyecto integrando todas las evidencias requeridas de forma Clara y ordenada		Presentael50%de la estructura o divisiones del proyecto. Integrando todas Las evidencias requeridas de forma clara y ordenada		Presentael100% la estructura o divisiones del proyecto, pero no integra todas las evidencias requeridas de forma clara y ordenada		Presentael50% De la estructura o divisiones del proyecto integrando todas las evidencias requeridas de forma clara y ordenada		No presenta la estructura o divisiones del proyecto ni integra todas las evidencias requeridas de forma clara y ordenada	
Exposición	Son claros y seguros y presentan una síntesis de la aplicación del proyecto en la mejora de la calidad de vida. Expone todo el grupo		Se muestran nerviosos e inseguros y presentan una síntesis de la aplicación del proyecto en la mejora de la calidad de vida. Expone el 75% del grupo		Se muestran nerviosos e inseguros y presentan una síntesis de la aplicación del proyecto en la mejora de la calidad de vida. Exponen el 50 % del grupo		Se muestran nerviosos e inseguros y presentan una síntesis de la aplicación del proyecto en la mejora de la calidad de vida. Expone el 25 % del grupo		No exponen	
Conclusiones	Presentan conclusiones								No presenta Conclusiones.	

ASPECTOS A EVALUAR	Sobresaliente (20)	Avanzado (18)	Intermedio (16)	Básico (14)	Deficiente (10)
Organización y creatividad	El trabajo está bien organizado y presenta un diseño creativo, cuidando detalles que permiten su revisión.				El trabajo no está bien organizado y no cuida detalles que permiten su revisión
Aportaciones personales	Realiza aportaciones personales o integra elementos valiosos no solicitados				No realiza aportaciones personales
SUBTOTAL POR ESCALA DE EVALUACIÓN					
EVALUACIÓN FINAL DE EJERCICIO				FECHA DE LA EVALUACIÓN	
NOMBRE Y FIRMA DEL EVALUADOR					
OBSERVACIONES					

UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN
 PROGRAMA ACADÉMICO DE FORMACIÓN GENERAL
 ASIGNATURA DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL
 CICLO:.....ESCUELA PROFESIONAL DE:.....SECCIÓN:.....FECHA:.....

ESCALA DE ESTIMACIÓN PARA CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL

ESCALA: S=Sobresaliente; I=Intermedio; B=Básico; D=Deficiente

INDICADORES NOMBRES Y APELLIDOS	Complementa ideas principales con ideas secundarias				Emplea conectores para organizar sus ideas y redactar adecuadamente				Analiza y sintetiza información correctamente				Cumple con lo encargado en el tiempo estipulado				La presentación del trabajo es ordenada, sin manchones ni enmendaduras				PUNTAJE TOTAL	
	S (4)	I (3)	B (2)	D (1)	S (4)	I (3)	B (2)	D (1)	S (4)	I (3)	B (2)	D (1)	S (4)	I (3)	B (2)	D (1)	S (4)	I (3)	B (2)	D (1)		
<i>OBSERVACIONES</i>																						

EVALUADOR:.....

LISTA DE COTEJO:

ASIGNATURA	Cultura y Gestión Ambiental	EVALUACION	
		N° Sí	NOTA EQUIVALENTE
SESION DE APRENDIZAJE	Biodiversidad (Fase de motivación)	1	04
NOMBRES Y APELLIDOS		2	08
FECHA		3	12
TIEMPO		4	16
EVALUADOR		5	20

N°	ÍTEM	SÍ	NO	OBSERVACIÓN
01	Reconoce la complejidad del ambiente			
02	Valora su cultura e identidad cultural			
03	Se percibe como parte de la globalización			
04	Opina sobre flora y fauna peruanas			
05	Participa sobre el tema cuando se le solicita			
TOTAL				

CRITERIO DE EXPERTO

Estimado Doctor (a):

Solicito apoyo de su experiencia profesional para que emita juicios sobre el "MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA CURRICULAR DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL", el mismo que ha sido elaborado en el marco de la ejecución de mi tesis.

Para ello lo he seleccionado como experto en la materia y necesito sus valiosas opiniones, debiendo marcar con una (X) en la columna que considere para cada indicador.

Evalúe cada aspecto con las siguientes categorías:

MA : Muy adecuado.

BA : Bastante adecuado.

A : Adecuado

PA : Poco adecuado

NA : No Adecuado

N°	Aspectos que deben ser evaluados	MA	BA	A	PA	NA
I.	Redacción					
1.1	La redacción empleada es clara, precisa, concisa y debidamente organizada.	/				
1.2	Los términos utilizados son propios de la pedagogía y psicopedagogía.		/			
II.	Estructura del Modelo					
2.1	El modelo cumple con un esquema organizado.		/			
2.2	Los contenidos consignados en el modelo están debidamente organizados.		/			
2.3	El modelo propuesto está debidamente fundamentado.	/				

	Las estrategias planteadas para su implementación son adecuadas para lograr los objetivos trazados.		✓		
2.5	Las actividades propuestas en el modelo guardan coherencia con los contenidos y objetivos.	✓			
2.6	Los contenidos son apropiados para los propósitos del modelo.	✓			
2.7	El modelo incluye la caracterización del modo de prevención e intervención.		✓		
2.8	Presenta instrumentos de evaluación apropiados.	✓			
III	Fundamentación teórica				
3.1	Los contenidos son producto de la revisión de bibliografía especializada.	✓			
3.2	El modelo tiene sólidas bases teóricas.	✓			
IV	Bibliografía				
4.1	Presenta la bibliografía pertinente a los temas y la correspondiente a la metodología usada en el modelo.		✓		
V	Fundamentación y viabilidad del Modelo				
5.1.	La fundamentación teórica y pedagógica del modelo guarda coherencia con el fin que persigue.		✓		
5.2.	El modelo propuesto es coherente, pertinente y trascendente.		✓		
5.3.	El modelo propuesto es factible de aplicarse a otras organizaciones o instituciones.	✓			

Le agradezco cualquier observación, sugerencia o recomendación sobre cualquiera de los propuestos. Por favor, refiéralas a continuación:

Validado por el Dr. (a):

Especializado: Doctorado en Educación

Categoría Docente: Asociado

Tiempo de Experiencia en Docencia Universitaria: 11 años

Cargo Actual: Coordinador de la E.C.

La Persona y su Acción

Fecha: 17 de diciembre


Dr. (a)

MUCHAS GRACIAS

• CRITERIO DE EXPERTO

Estimado Doctor (a)

Solicito apoyo de su experiencia profesional para emitir JUICIOS sobre el "MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN LA INVESTIGACION-ACCION PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA CURRICULAR DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL". el mismo que ha sido elaborado en el marco de la ejecución de proyectos.

Para ello lo he seleccionado como experto en la materia y necesito sus valiosas opiniones, debiendo marcar con una (X) en la columna que considere para cada indicador

Evalue cada aspecto con las siguientes categorías

- MA : Muy adecuado
- BA : Bastante adecuado
- A : Adecuado
- PA : Poco adecuado
- NA : No Adecuado

r Aspectos que deben ser evaluados

I. Redacción

- 1 La redacción empleada es clara, precisa, correcta y debidamente organizada
- 2 Los términos utilizados son propios de la pedagogía y psicopedagogía.

II. Estructura del Modelo

- 1 El modelo cumple con un esquema organizado
- 2 Los contenidos consignados en el modelo estén debidamente organizados
- 3 El modelo propuesto está debidamente fundamentado

		A	PA	NA
1	La redacción empleada es clara, precisa, correcta y debidamente organizada	X		
2	Los términos utilizados son propios de la pedagogía y psicopedagogía.	X		
1	El modelo cumple con un esquema organizado	X		
2	Los contenidos consignados en el modelo estén debidamente organizados	X		
3	El modelo propuesto está debidamente fundamentado			



2.4 Las estrategias planteadas para su implementación son:

adecuadas para lograr los objetivos trazados

2.5 La estructura propuesta en el modelo guarda

coherencia con los contenidos y, además,

2.6 Los contenidos son apropiados para los propósitos de

modo

2.7 El modelo incluye la caracterización del modo de
prevención e intervención

2.8 Presenta instrumentos de evaluación apropiados

III Fundamentación teórica

3.1 Los contenidos son producto de investigación y
bibliografía especializada

3.2 El modelo tiene sólidas bases teóricas

IV Bibliografía

4.1 Presenta la bibliografía pertinente a los temas y la
correspondiente a la metodología usada en el modelo

V Fundamentación y validez del Modelo

5.1 La fundamentación teórica y pedagógica del modelo
guarda coherencia con el fin que persigue

5.2 El modelo propuesto es coherente, pertinente y
eficaz

5.3 El modelo propuesto es factible de aplicarse a las
organizaciones o instituciones



Le agradezco cualquier observación, sugerencia o recomendación sobre cualquiera de los propuestos. Por favor, referirse a continuación



Validado por el Dr. (a):

Especializado: Dr. en Gestión Universitaria

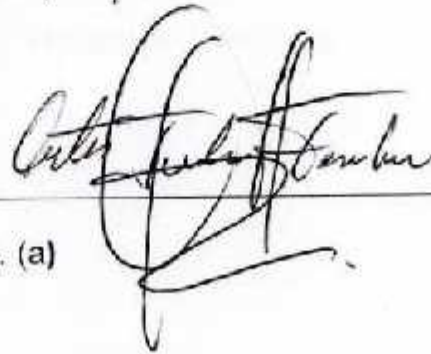
Categoría Docente: Asociado

Tiempo de Experiencia en Docencia Universitaria: 14 años

Cargo Actual: Secretario Académico

Fecha: 16/12/15

Dr. (a)



MUCHAS GRACIAS

CRITERIO DE EXPERTO

Estimado Doctor (a):

Solicito apoyo de su experiencia profesional para que emita juicios sobre el "MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA CURRICULAR DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL", el mismo que ha sido elaborado en el marco de la ejecución de mi tesis.

Para ello lo he seleccionado como experto en la materia y necesito sus valiosas opiniones, debiendo marcar con una (X) en la columna que considere para cada indicador.

Evalúe cada aspecto con las siguientes categorías:

MA : Muy adecuado.

BA : Bastante adecuado.

A : Adecuado

PA : Poco adecuado

NA : No Adecuado

N°	Aspectos que deben ser evaluados	MA	BA	A	PA	NA
I.	Redacción					
1.1	La redacción empleada es clara, precisa, concisa y debidamente organizada.	X				
1.2	Los términos utilizados son propios de la pedagogía y psicopedagogía.	X				
II.	Estructura del Modelo					
2.1	El modelo cumple con un esquema organizado.	X				
2.2	Los contenidos consignados en el modelo están debidamente organizados.	X				
2.3	El modelo propuesto está debidamente fundamentado.	X				

2.4	Las estrategias planteadas para su implementación son adecuadas para lograr los objetivos trazados.	X				
2.5	Las actividades propuestas en el modelo guardan coherencia con los contenidos y objetivos.	X				
2.6	Los contenidos son apropiados para los propósitos del modelo.	X				
2.7	El modelo incluye la caracterización del modo de prevención e intervención		X			
2.8	Presenta instrumentos de evaluación apropiados.	X				
III	Fundamentación teórica					
3.1	Los contenidos son producto de la revisión de bibliografía especializada.	X				
3.2	El modelo tiene sólidas bases teóricas.	X				
IV	Bibliografía					
4.1	Presenta la bibliografía pertinente a los temas y la correspondiente a la metodología usada en el modelo.	X				
V	Fundamentación y viabilidad del Modelo					
5.1.	La fundamentación teórica y pedagógica del modelo guarda coherencia con el fin que persigue.	X				
5.2.	El modelo propuesto es coherente, pertinente y trascendente.	X				
5.3.	El modelo propuesto es factible de aplicarse a otras organizaciones o instituciones.		X			

Le agradezco cualquier observación, sugerencia o recomendación sobre cualquiera de los propuestos. Por favor, refiéralas a continuación:

Validado por el Dr. (a):

Especializado: Ciencias de la Educación

Categoría Docente: Asociado

Tiempo de Experiencia en Docencia Universitaria: 08 años

Cargo Actual: Jefe de Capacitación e Innovación

Fecha: 16/12/15


Dra. Nelly Dioses Urescano
JEFEA DE CAPACITACION E INNOVACION
UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPAN

Dr. (a)

MUCHAS GRACIAS

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO.

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
Doctorado en Administración de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO:

- | | | |
|-----|---|-----------------------------------|
| 1.1 | Nombre y Apellido | Cristian-Juan Espinoza |
| 1.2 | Profesión | Docente |
| 1.3 | Grado académico | Doctor en Gestión Universitaria |
| 1.4 | Título Profesional | Licenciado en Física y Matemática |
| 1.5 | Institución donde trabaja | Universidad César de Vallejo |
| 1.6 | Cargo que desempeña | Secretario Académico |
| 1.7 | Teléfono | 954948630 |
| 1.8 | Correo Electrónico | chrisju@ceval.edu.pe |
| 1.9 | NOMBRE DEL INVESTIGADOR: Clara Luisa del Carmen Henckell Sime | |

2. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS:

2.1. Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	X				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	X				

2.2. De los ítems con la(s) Variable(s):

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	X				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	X				

2.3. Pertinencia de los ítems con las dimensiones:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	X				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	X				

2.4. Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	X				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	X				

2.5. Redacción de los ítems:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	X				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	X				

3. CONCLUSIONES:

Sin observaciones

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Chiclayo, 18 de junio del 2015.


 UNIVERSIDAD SENA
Dr. Cristian Jorge Espáñola
 Dr. Cristian Jorge Espáñola
 SECRETARÍA ACADÉMICA
 PROCESO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE GRADUACIÓN
 Firma



TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO.

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
 Doctorado en Administración de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO.

- 1.1 Nombre y Apellido: ...
- 1.2 Profesión: ...
- 1.3 Grado o Área: ...
- 1.4 Título Profesional: ...
- 1.5 Institución donde trabaja: ...
- 1.6 Cargo que desempeña: ...
- 1.7 Teléfono: ...
- 1.8 Correo Electrónico: ...
- 1.9 INSTITUCIÓN DEL INVESTIGADOR: ...

2. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS

2.1. Pertinencia de los ítems con el objetivo de la investigación:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente	Observaciones
Instrumento 1 Cuestionario a Estudiantes	✓				
Instrumento 2 Cuestionario Docentes	●	✓			

2.2. Oportunidad de los ítems con la Variable:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente	Observaciones
Instrumento 1 Cuestionario a Estudiantes	◆				
Instrumento 2 Cuestionario Docentes	●	◆			

2.3. Pertinencia de los ítems con la dimensión:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente	Observaciones
Instrumento 1 Cuestionario a Estudiantes	X				
Instrumento 2 Cuestionario Docentes	●	X			

2.4. Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	✓				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	✗				

2.5. Redacción de los ítems:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	✗				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	✗				

3. CONCLUSIONES:

.....

.....

.....

.....

.....

Chiclayo, de junio del 2015.



 Firma

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO.

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
Doctorado en Administración de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO:

- 1.1 Nombre y Apellido : *DIOSES LESCONO NELLY*
 1.2 Profesión : *DOCENTE UNIVERSITARIO*
 1.3 Grado académico : *Doctor en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*
 1.4 Título Profesional : *Licenciado en LENGUA Y LITERATURA*
 1.5 Institución donde trabaja : *UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN*
 1.6 Cargo que desempeña : *JEFA DE CAPACITACIÓN E INNOVACIÓN*
 1.7 Teléfono : *# 92962595*
 1.8 Correo Electrónico : *nellydioses21@gmail.com*
 1.9 NOMBRE DEL INVESTIGADOR: Clara Luisa del Carmen Henckell Sime

2. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS:

2.1. Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	x				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	x				

2.2. De los ítems con la(s) Variable(s):

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	x				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	x				

2.3. Pertinencia de los ítems con las dimensiones:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	x				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	x				

2.4. Pertinencia de los ítems con los indicadores/subindicadores:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	+				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	+				

2.5. Redacción de los ítems:

Instrumento	Suficiente (4)	Medianamente suficiente (3)	Poco suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Cuestionario a Estudiantes	+				
Instrumento 2: Cuestionario a Docentes	+				

3. CONCLUSIONES:

SIN OBSERVACIONES

.....

.....

.....

.....

.....

Chiclayo, 18 de junio del 2015.

Nelly Escobedo
 Dra. Nelly ESCOBEDO LESCENO
 ASISTENTE DE CAPACITACION E INNOVACION
 UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIMÓN

Firma



**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE
TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL
UCV**

Código : 00000-000000
Versión : 00
Fecha : 20-08-2018
Página : 1 de 1

Yo Clara Luisa del Carmen Henckell Sime, identificado con DNI N.º 17615594, egresado de la Escuela Profesional de postgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Modelo de evaluación basado en la investigación-acción para mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios del área curricular de cultura y gestión ambiental"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

FIRMA

DNI: 17615594

FECHA: 31 de octubre del 2018

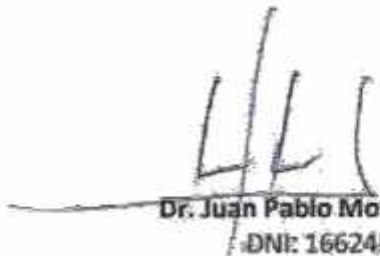
Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	---------------------	--------	---------------------------------

ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo, **Juan Pablo Moreno Muro**, Asesor del curso de Desarrollo del Proyecto de Investigación y revisor de la tesis de la estudiante **Clara Luisa del Carmen Henckell Sime**, titulada: **"MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA CURRICULAR DE CULTURA Y GESTIÓN AMBIENTAL"**, constato que la misma tiene un índice de similitud de 1.5% verificable en el reporte de originalidad del programa *Turnitin*.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Chiclayo, 14 de setiembre de 2015



Dr. Juan Pablo Moreno Muro
DNI: 16624515