

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Juliana M. Correa Manfredi

Escuela Taller de Medio Ambiente de Castilleja de la Cuesta

M^a Teresa Paniagua Aguilar

I.C.E. de Sevilla

Contemplar la Educación Ambiental en la Educación Primaria queda suficientemente justificado en la colección de materiales curriculares de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para dicho nivel educativo, porque:

— La construcción de conceptos y actitudes por parte de las personas se desarrolla mediante un proceso que tiene sus inicios en las primeras percepciones y acciones que realiza el sujeto y que sirven de base para aprendizajes cada vez más diversos y profundos, estando éstos sujetos a contextos experienciales concretos.

— El proceso de construcción de conocimientos se da siempre en interacción con el medio ambiente, en todas sus facetas (sociales y culturales, biofísicas...) por lo que deberían de estudiarse en cada momento y circunstancia los contextos de aprendizaje de los que partir y trabajar con los alumnos según su edad, situación sociocultural, experiencias previas, intereses, etc.

Su introducción en el currículum se articula a través de la consideración de la misma no como una disciplina a impartir, sino como tema transversal que impregna al resto de las áreas del currículum, siendo las finalidades deseables de la misma comprender la multiplicidad del medio, resultante de las interacciones entre los diferentes sistemas que lo configuran (físico-químicos, biológicos y sociales), así como desarrollar las capacidades que posibiliten intervenir en él de forma positiva, solidaria y cooperativa.

Pero dirigirse hacia estas metas desde las edades más tempranas supone construir gradualmente la noción de medio, y por tanto delimitar la percepción que del mismo poseen los alumnos de este nivel, la cual diferenciaremos en cuatro enunciados, no entendidos éstos como etapas rígidas que preceden a la siguiente, sino como orientativas y flexibles para explicar las relaciones entre el niño y el medio. En un primer momento el alumno percibe el medio como una **realidad indiferenciada**, en la que objetos, sensaciones y relaciones aparecen unidos sin una organización definida, diferenciando y reconociendo progresivamente personas, objetos, y situaciones por su importancia para el niño (los padres, los amigos, el parque), llegando a establecer categorías muy básicas, como vivo-no vivo, bueno-malo. A medida que la experiencia del sujeto aumenta, el medio se va convirtiendo en un **escenario** (lugar donde ocurren cosas), ligado siempre a las vivencias del niño, que posee un carácter yuxtapuesto, en el que los objetos son percibidos de forma aislada y fragmentada (en el campo hay pájaros, árboles, flores...) y escasa o nulamente relacionados. Tiene por tanto esta concepción un marcado carácter

egocéntrico avanzándose, a medida que aparece la «necesidad por la sociedad», hacia una mayor descentración, considerando el medio como un conjunto de recursos relacionados entre sí y utilizados para mejorar las condiciones de vida de la colectividad; sitúa a los hombres en el centro de lo existente, pero a la vez en el exterior, ya que considera «lo humano» como algo distinto al «medio natural», no obstante comienza a establecer relaciones funcionales entre los distintos elementos que integran el medio. Se va avanzando por tanto hacia una visión compleja en la que se reconocen los diferentes componentes y se establecen las influencias de unos sobre otros, es decir, se concibe el medio como un **conjunto de sistemas que se relacionan e interactúan**.

Una vez realizadas estas consideraciones previas, decir que nuestra actuación se realizó en el primer curso de educación primaria (6-7 años), y que por tanto la concepción de medio a la que puede llegar el niño se encuentra limitada a su consideración como realidad indiferenciada y escenario. Se diseñaron actividades que contemplaban la dimensión ambiental para todo el curso, que aparecían con ese carácter de transversalidad en las áreas de conocimiento del medio, lenguaje, matemáticas y educación física, lo que suponía considerar la Educación Ambiental como principio didáctico que implicaba una serie de rasgos metodológicos a la hora de su puesta en práctica y que se traducía en crear situaciones de aprendizajes motivadoras y significativas para el niño, en la que éste participaba de forma activa, posibilitando el juego y la interacción con el medio.

No obstante, para concretar, nos centraremos en una sola de las actividades realizadas, considerada ésta como actividad tipo, ya que implicaba la realización de varias para la consecución de los objetivos, mostrando a través de la misma la evaluación realizada.

Nombre de la actividad tipo: «Recuperación del Árbol de Navidad».

Áreas con las que se relacionó:

1.— Educación Física. Técnicas y estrategias contempladas, relacionadas con el desarrollo psico-motor del alumno: distintos tipos de desplazamiento referidos a espacios, acampadas, manejo de instrumentos de la vida cotidiana, salidas y desplazamientos en diferentes momentos y circunstancias (ciclos estacionales, tormentas, construcciones nuevas,...), incidencia del hombre en el entorno, conocer y respetar a nuestros compañeros, riqueza en el trabajo de equipo (relación, comunicación, cooperación,...), posibilidades y limitaciones físicas, identidad socionatural en el propio medio (costumbres y tradiciones), utilización de todos los sentidos para percibir el medio, valoración y respeto del propio cuerpo en el medio, prevención de accidentes en la naturaleza, higiene corporal, cuidado y aseo (utilización de prendas adecuadas para cada tipo de actividad), relaciones con el medio natural y urbano...

2.— Matemáticas. Nociones y cuestiones relacionadas con la Educación Ambiental: el número como modo de acercamiento a la realidad, relaciones de igualdad y desigualdad, los agrupamientos de elementos, elaboración, conocimiento y utilización de estrategias de medida, reconocimiento e identificación de magnitudes (longitud, peso, etc.), desarrollo de sistemas de referencia (localización de objetos en el espacio), las formas en el espacio.

3.— Lenguaje. Considerando los contenidos relacionados con la Educación Ambiental en tres apartados: búsqueda de información (observación directa, norma de uso de la biblioteca, conseguir diversidad de información), organización de la información y expresión de la información (utilización de diferentes formas de representación lingüística).

4.— Conocimiento del medio. Se consideraron: respeto y conservación responsable del medio físico, los animales y las plantas, profesiones que repercuten en la conservación del medio, usos y abusos del hombre sobre el medio, reconocimiento de las estaciones del año, distinción de los

diferentes tipos de suelo (tierra), salud y medio ambiente (limpieza personal, prevención de enfermedades, suciedad en el ambiente (contaminación), efectos sobre la salud personal, actividades saludables (para el niño y para el medio).

Breve descripción de la actividad:

Aprovechando la proximidad de las fiestas de Navidad se preparó un guiñol, como elemento motivador, en el que se presentaban varios personajes (un ángel, un olivo, una palmera, un abeto, una pareja de pastorcitos), siendo la narradora, ataviada con traje de pastora, el único personaje real. Durante la representación cada árbol exponía que frutos daba y para qué servía, finalizándose la obra con la colocación, por parte del ángel, de estrellas sobre el árbol de Navidad, insistiéndose en que una vez finalizada la festividad no se tirasen los árboles al contenedor y entregando a los niños una tarjeta, en forma de abeto, en la que se ofrecía un teléfono y una dirección a la que se podía recurrir para que les recogiesen el árbol en lugar de tirarlo. Partiendo de este guiñol, y buscando como **objetivo final** el desarrollo y promoción de la salud individual y colectiva para que el niño sea capaz de intervenir en la construcción de su medio inmediato, así como reconocer y valorar su medio ambiente cercano como forma de integración social, fomentando el respeto por los elementos que lo rodean, se diseñaron actividades para cada una de las áreas y aspectos anteriormente señalados, intentando en todo momento globalizar la mayor parte de los mismos en cada una.

Evaluación:

Consideramos la actividad mencionada como una más de las integrantes de un programa de Educación Ambiental desarrollado a lo largo de todo el curso, por lo que a la hora de hablar de evaluación nos referimos de forma general a todo el programa para el desarrollo de presupuestos teóricos, si bien a lo largo de este apartado analizaremos cómo se evaluó la actividad tipo a la que nos hemos estado refiriendo a lo largo de esta exposición.

Tan importante en un programa de educación ambiental como la delimitación de objetivos, selección de los contenidos y planificación y diseño de las actividades, es la evaluación del mismo, concebida ésta como el proceso de recogida de toda la información necesaria para la interpretación y valoración sistemática de todos y cada uno de los elementos que intervienen en el desarrollo de dicho programa.

Si bien entendemos que la evaluación no sólo implica la valoración de los alumnos, y que ésta a su vez no supone identificar evaluación del alumno con evaluación del producto, ni equiparar resultados académicos con desarrollo cognoscitivo, si será en este aspecto de la evaluación en el que nos centraremos en la exposición de nuestra actividad; concluiremos por tanto que «no puede reducirse la evaluación educativa a evaluar al alumno; ni consiste la evaluación del alumno en evaluar sólo su rendimiento académico» (Abarca, 1989, p. 181), aunque es objetivo específico del profesor realizar dicha evaluación.

En el desarrollo de programas de educación ambiental está más generalizada la evaluación del proceso, tanto del diseño como de la ejecución, quizás porque estos datos sean más accesibles, sobre todo si tenemos en cuenta que hasta ahora los programas de educación ambiental realizados en los centros escolares partían de agentes externos al propio centro y su contacto con el mismo se limitaba al tiempo de implementación del programa. Sin embargo nos parecen igualmente importantes los resultados obtenidos por los alumnos, no sólo los referentes al ámbito cognitivo sino también los de ámbito procedimental y actitudinal, ya que son precisamente estos últimos los que en mayor medida se pretenden desde la educación ambiental. Dada la dificultad de evaluar estos aspectos en función de la

diversidad de variables posibles a analizar, es por lo que creemos conveniente el establecer un modelo de evaluación del alumno que abarque el mayor número posible.

A continuación describiremos la evaluación realizada en nuestra actividad «Recuperación del árbol de Navidad». Como fase previa a la puesta en práctica de la actividad pasamos a una lista de control para ver qué conductas de las que se pretendían desarrollar con la actividad, manifestaba el niño. Una vez analizados los resultados (evaluación inicial) usamos esas conductas como punto de partida para seguir un aprendizaje significativo, empleando un elemento motivador (el guiñol) acorde con sus características. Para evaluar la actividad nos basamos en la observación sistemática tanto directa como indirecta, haciendo uso de una escala de estimación y un registro anecdótico. Los aspectos observados fueron los siguientes:

— Reconocer diferentes tipos de árboles. Durante la representación del guiñol los diferentes árboles que intervenían iban exponiendo sus características, guiando la observación del niño, que era reforzada y mediada por el narrador.

— Identificación de la estación del año por las fiestas que se celebran. Se montó un árbol (artificial) de Navidad en la clase participando todos los niños, por grupos en las labores de decoración.

— Diferenciar los distintos tipos de suelo (tierra). Construyeron un terrario para distinguir los distintos tipos de tierra, comparando además la arena de playa y chinios utilizados en la maceta del árbol de la clase con la tierra usada para sembrar unas legumbres.

— Desarrollo de su vocabulario básico en términos ambientales. Este aspecto se estimó por medio de la invención de un cuento del que se le daba el punto de partida y un diálogo en el rincón de encuentro de los hechos sucedidos en el cuento.

A través del desarrollo de actividades en grupo se valoró:

— Conocimiento de la importancia que pueden tener los árboles para mantener el aire limpio.

— Importancia de la luz y temperatura para los árboles.

— Imposición de la conducta que cree correcta al resto de sus compañeros.

Se convocó una reunión con los padres (observación indirecta) para conocer:

— Aplicación, en el contexto familiar, de lo aprendido durante el desarrollo de la actividad.

— Cuidados y respeto procesados a los árboles de Navidad (de familiares y amigos).

Del registro anecdótico se encargó la maestra, anotando en él todo lo que ella veía fuera de lo común en las conductas habituales de los niños, así como las diferencias de comportamientos manifestadas entre ellos. Si se han expuesto estos aspectos evaluados y no algunos más relacionados con otras áreas es porque éstos fueron los conjuntamente valorados por la profesora y los observadores externos.

Si comparamos el modelo de evaluación utilizado para todo el programa con el usado por otros programas de intervención, en un intento de encuadrarlos dentro de un modelo teórico, concluimos que estaría más próximo al modelo de evaluación crítico (Colas, 1992b), ya que el programa persigue la transformación de los destinatarios, suponiendo este cambio un paso para transformaciones más globales, que repercutirán a nivel personal y grupal, e incluso a más largo plazo, comunitario y social. En nuestro programa se evaluó tanto el proceso como el resultado, sin olvidar el contexto del que se partía, estando el evaluador (en nuestro caso evaluadores) implicados en todo el proceso y comprometidos tanto en el diseño y desarrollo, como en la obtención de resultados, ya que al trabajar con un grupo de tan corta edad (6-7 años) eran conscientes de lo que su ejemplo podía suponer para la consecución de los objetivos marcados. Por último señalar que la evaluación fue un proceso en sí, ya que se realizó de forma continua a lo largo de todo el programa produciendo cambios en el mismo en la medida que eran necesarios, con lo que poseía un carácter cíclico.

BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA PONCE, M. P. (Coord.) (1989): *La evaluación de programas*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- CABRERA, F. y ESPÍN, J. (1986): *Medición y evaluación educativa*. Barcelona. P.P.U.
- CARMEN, L. DEL y ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid. C.I.D.E. Centro de Publicaciones, M.E.C.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- COLÁS, P. (1992a): «La evaluación de programas desde la perspectiva crítica». Comunicación presentada al *Simposio Internacional sobre teoría crítica e investigación/acción*. Celebrado en Valladolid del 2 al 4 de marzo.
- COLÁS, P. (1992b): «Evaluación de programas: modelos y enfoques metodológicos». *Cuestiones pedagógicas*. Nº 8 y 9, pp. 411-423.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal Universitaria.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Colección de materiales curriculares para la educación primaria*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencias.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (1990): *Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Currículum y aprendizaje. Madrid. Unidad de Programas Educativos. M.E.C.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1992): *Intervención Psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona. P.P.U.