

ESTUDIO DE CASO: GUIANZA-ITINERARIO INTERPRETATIVO-AMBIENTAL

CASE STUDY: GUIANZA-INTERPRETATIVE-ENVIRONMENTAL ITINERARY

Carmen Amelia Trujillo, PhD.

Doctora en Educación Ambiental (Venezuela).

Docente investigadora de Post Grado de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

car.tru@hotmail.com

Kennedy Rolando Lomas Tapia, PhD.

Doctor en Educación Ambiental (Venezuela).

Docente investigador de Post Grado de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

krlomas@utn.edu.ec

Oswaldo Jesús Martínez Padrón, PhD.

Doctor en Educación (Venezuela).

Docente investigador de Post Grado de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

ojmartinez@utn.edu.ec

Patricia Montalvo Vásquez, Mgs.

Magíster en Administración de Negocios (Ecuador).

Colaboradora del Ministerio de Educación de Imbabura, Ecuador.

pat-y-mont@hotmail.es

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Recibido: 7 de septiembre de 2018.

Aceptado: 30 de noviembre de 2018.

RESUMEN

Ante las crecientes necesidades, intereses y perspectivas de una sociedad en constante transformación y evolución, hace necesario la investigación y búsqueda de alternativas, estrategias, enfoques, modelos y técnicas, que permitan desarrollar la actividad educativa

de forma amena y pertinente y, por consiguiente obtener una educación de alta calidad, fundamentada en un proceso innovador de enseñanza-aprendizaje, bajo los fundamentos de una determinada teoría de aprendizaje, que aporte significativamente a la tarea de "educar para la vida".

En este trabajo se presentan los resultados del estudio de caso en educación formal (recorrido interpretativo guiado), sobre las Teorías de Aprendizaje más predominantes en un curso seleccionado de pregrado del Instituto Pedagógico Caracas, en la asignatura de Educación Ambiental, con sujetos de diversas especialidades, mediante la observación pasiva sin repeticiones.

Este estudio pretende determinar la relevancia de los indicadores de desarrollo de una clase normal como: estrategias, planificación, recursos, evaluación y ambiente en las teorías educativas humanista, conductista, cognitiva, constructivista y sociocultural en una observación directa de clase de E.A. Además de la descripción de los problemas de investigación detectados en E.A, sus causas y planteamiento de soluciones respectivas.

Palabras clave: educación ambiental, teoría, aprendizaje

ABSTRACT.

Facing the growing needs, interests and perspectives of a society in constant transformation and evolution, it makes necessary the research and search of alternatives, strategies, approaches, models and techniques, that allow to develop the educational activity in a pleasant and pertinent way and, therefore, obtain a high-quality education, based on an innovative teaching-learning process, under the foundations of a certain theory of learning, that contributes significantly to the task of "educating for life".

This paper presents the results of the case study in formal education (guided interpretive tour), on the most predominant learning theories in a selected undergraduate course of the Pedagogical Institute Caracas, in the subject of Environmental Education, with subjects of various specialties, by passive observation without repetitions.

This study aims to determine the relevance of the indicators of development of a normal class such as: strategies, planning, resources, evaluation and environment in the humanistic, behavioral, cognitive, constructivist and sociocultural educational theories in a direct observation of class of E.A. In addition to the description of the research problems detected in E.A, its causes and approach of respective solutions.

Keywords: environmental education, theory, learning

INTRODUCCIÓN

Despierta la atención de investigadores, educadores, psicólogos y diseñadores de instrucción, sobre la forma cómo el sujeto aprende y qué elementos, factores o medios interactúan en la construcción del conocimiento, por lo cual nos vemos avocados al surgimiento de una gama de teorías de aprendizaje, cada una con importantes aportes y con un objetivo en común, que es *describir el fenómeno del aprendizaje*, el cual va cambiando constantemente, a medida que el sujeto requiere de resultados más eficientes y eficaces, para enfrentar los avances de la ciencia y la tecnología.

El aprendizaje como un proceso mental activo de adquisición, recuerdo y utilización del conocimiento, requiere de la intervención de sensaciones, percepciones, memoria, actitud, la atención y el pensamiento (Durán *et al.*, 2006), para permitir el desarrollo emocional, social, cognitivo y moral de la persona (Woolfolk, 1999), lo que conceptúa al ser humano como multidimensional, biológico, psíquico, afectivo y racional; factores que conllevan orientaciones diversas de la realidad educativa y del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruíz, 2005).

En este contexto, el educador debe conocer en toda su integridad cada una de las teorías de aprendizaje, para buscar, ver y descubrir la manera más efectiva de guiar y lograr un aprendizaje acorde con los nuevos enfoques y paradigmas del mundo globalizado, caso contrario, únicamente su labor será de un simple trabajador, que pasó desapercibido, sin dejar una huella significativa en la mente del estudiante.

Por tanto, las teorías de aprendizaje llevan implícito una serie de prácticas escolares, que orientan o sirven de guía para que el maestro elabore su planificación, seleccione sus

contenidos, estrategias instruccionales y materiales, lo cual también se ve reflejado en la forma como este define al “aprendizaje” (Eldredge, 1992). Es decir que las muchas de las teorías ayudan a predecir y controlar el comportamiento humano, porque ofrecen las bases verificables y el camino óptimo para alcanzar los resultados deseados, permiten predicciones confiables en la solución de problemas prácticos de instrucción y en la forma espontánea y creativa para cuando el educador tiene limitantes personales, de tiempo y presupuesto (Coll, 1986).

La importancia de este trabajo radica en la elaboración de una clase práctica con resolución de los problemas detectados, a fin de estimular y generar aprendizajes altamente significativos, como un aporte a la calidad de educación y del proceso enseñanza-aprendizaje. Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

Determinar la relevancia de los indicadores de desarrollo de una clase normal como: estrategias, planificación, recursos, evaluación y ambiente en las teorías educativas humanista, conductista, cognitiva, constructivista y sociocultural en una observación directa de clase de E.A

Describir los problemas de investigación detectados en Educación Ambiental, sus causas y planteamiento de soluciones respectivas.

Recorrer, mediante un itinerario de observación las características interpretativas que tiene un recurso de la ciudad de Caracas

1. MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló en el Centro Histórico de la Ciudad de Caracas, en un área física de 9,5 hectáreas, perteneciente a la Reurbanización “El Silencio”, conformada por 13 esquinas: las escalinatas El Calvario, Peniche, La Amargura, Angelitos, Puerto Escondido, Esquina de Miranda, Esquina de San Pablo, Esquina de Aserradero, Esquina de San Juan, Marcos Parra, La Gorda, De López y Esquina Junín. Nombres utilizados

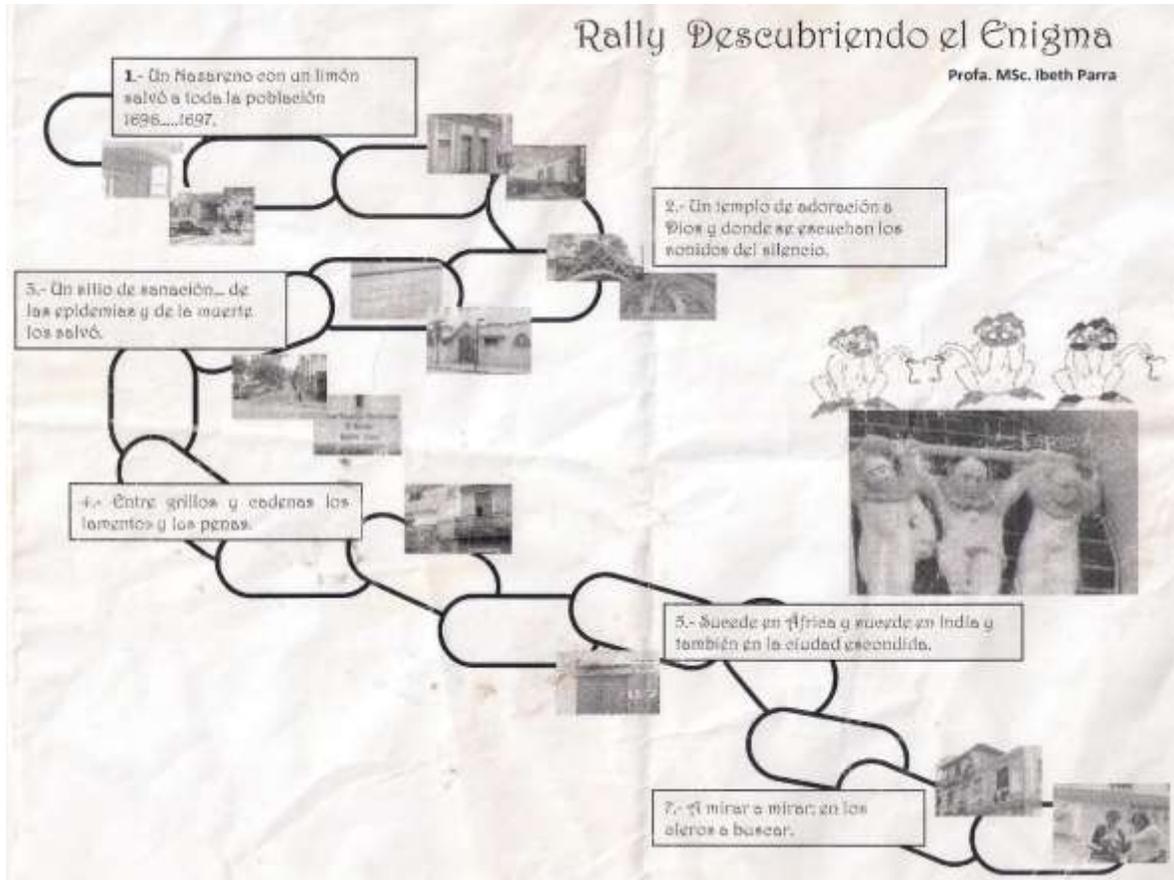
comúnmente por el caraqueño en base a los acontecimientos históricos y personajes de los siglos XVI, XVII y XIX, de gran significado para la República Bolivariana de Venezuela.

Este espacio constituye actualmente un *itinerario interpretativo-ambiental*, denominado así para rescatar la historia caraqueña y permitir a los habitantes y en general a la población venezolana conocer, revalorizar y transmitir su identidad cultural a las presentes y futuras generaciones.

Esta investigación se fundamentó en un estudio de caso, de carácter descriptivo, mediante la observación directa y la aplicación de un instrumento de investigación sobre indicadores de Teorías Educativas en la praxis de la E.A en el ámbito *Formal*, durante un recorrido del itinerario interpretativo ambiental-guiado titulado: *“Un Legado Histórico de la Caracas Colonial y de sus Habitantes”*, efectuado como clase práctica de E.A a un grupo de jóvenes estudiantes de pregrado del IPC, en el tiempo de cuatro horas de recorrido. El itinerario interpretativo estuvo estructurado de 16 paradas técnicas-interpretativas, cada una con un título atractivo y la respectiva descripción en forma amena y comprensible, que fue leído por la maestra-guía.

Como *sujetos participantes* fueron 40 estudiantes de pregrado del Instituto Pedagógico de Caracas IPC de diferentes disciplinas: Educación Física, Matemáticas, Idiomas, Preescolar, Licenciatura Química y Biología, pertenecientes a la cátedra de Educación Ambiental, a cargo de la Magister Ibeth Parra, en calidad de intérprete ambiental y guía del recorrido.

Grafico 1: Instrumento de observación de la guianza interpretativa ambiental.



Fuente: Parra, (2013)

Gráfico 2.- de Evaluación.

Y AL FINAL DEL RECORRIDO...
Necesitamos conocer tu opinión, sobre la experiencia que viviste en esta ocasión.

Conocimientos:
1.- ¿Tenías conocimiento sobre las historias y los nombres de las esquinas del sector?
 Sí
 No
2.- ¿Si conocías alguna, ¿Cuál conocías?

3.- Si no las conocías, ¿Cuéntanos que aprendiste?

Preferencias:
4.- ¿Qué te gustó más del recorrido?

5.- ¿Qué te gustó menos del recorrido?

6.- ¿Qué le agregarías al tema de este recorrido?

7.- ¿Qué le quitarías al tema del recorrido?

Expectativas:
8.- ¿Te gustaría conocer más de tu ciudad a través de recorridos guiados?
 Sí
 No
9.- ¿Cuáles te gustaría conocer?

Valoración:
10.- ¿Consideras importante promover y divulgar la historia de la ciudad?

11.- ¿Consideras que la historia de la Caracas es parte de tu identidad como habitante?
 Sí
 No
12.- ¿Crees que este recorrido te permitió descubrir y valorar la ciudad como u patrimonio cultural?
 Sí
 No
¿Por qué?

Tipología:
Sexo: M _____ F _____
Edad: _____
Nivel de Instrucción: _____
Sector donde vive: _____
Observaciones:

Fuente: Parra, (2013)

1.1 Muestra

La selección de los sujetos para la clase práctica a observarse fue el *muestreo de casos típicos* descubierto por Pattón en 1987, (Rojas B., 2010), que consistió en seleccionar un curso en la cátedra de E.A, acordando en consenso con el docente el día y hora para su aplicación (casos representativos dentro de un programa o contexto particular). La técnica

de observación fue de *participación pasiva* (Spradley, 1980 citado por Rojas B., 2010), en donde el investigador en este caso mi persona, estuve presente en la situación pero no participé, ni tampoco interactúe con los sujetos, únicamente limité la actividad a la aplicación del instrumento de indicadores de las cinco Teorías de Aprendizaje, elaborado por el grupo de estudiantes del Doctorado en E.A de la UPEL de la cohorte 2013.

1.2 Instrumentos de investigación

El instrumento aplicado consistió en una matriz estructurada de doble entrada, que permitió identificar una serie de criterios que sustentan a cada teoría (humanista, conductista, cognitivista, constructivista y sociocultural), direccionados tanto para el docente y el estudiante y consecuentemente sustentados en el proceso del plan de clase práctico observado (estrategias, planificación, recursos, evaluación, ambiente), con alternativas de opinión de un *sí* y un *no*, según se realizó la observación del desarrollo de la clase guiada de E.A Formal, en base al itinerario interpretativo-ambiental en el centro histórico de Caracas.

La identificación de las Teorías de Aprendizaje predominantes en este estudio fue realizada por medio de la tabulación de datos obtenidos en la observación de carácter pasivo y posteriormente analizados en el sistema Excel, dando un puntaje de dos (2) a la opinión *si* y, de uno (1) a la opinión *no*.

Durante la observación se logró identificar varios problemas de investigación en E.A que limitan la praxis, los mismos que se detallan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Problemas de investigación en E.A durante la clase observada (itinerario interpretativo-ambiental del centro histórico de Caracas), ámbito de acción Formal.

Lugar	Problemas	Causas	Soluciones
--------------	------------------	---------------	-------------------

Centro histórico o	-Docente monopoliza palabra y la acción en la mayoría de paradas interpretativas	Desconocimiento de estrategias interactivas de enseñanza- aprendizaje para guiatura a grupos diversos.	-Planificar el itinerario en base a la tipología de los participantes (estudiantes), incluyendo técnicas de guianza para ambientes abiertos como: títeres, juegos, dramatizaciones, dibujos, canciones, inclusión de adultos mayores.
	-Grupo numeroso de participantes por lo que la transferencia del conocimiento llegó a pocos estudiantes.	Desconocimiento de reglas, normativas, deberes y derechos del guía o conductor de grupos.	Establecer una planificación conjunta con estudiantes para conocer la normativa y el reglamento de guianza de grupos e incluir dentro de un código de ética para el intérprete ambiental.
	-Escasa información a los estudiantes previa a la salida	Información centrada únicamente en el docente sin permitir enriquecerla con investigación más ampliada por parte de estudiantes.	Establecer en la planificación de clase, investigaciones de campo, documentales, históricas, etnográficas para que los estudiantes enriquezcan la información de paradas técnicas-interpretativas, además se conviertan en agentes activos de descubrir nuevos acontecimientos de su entorno caraqueño. Realizar una nueva tipología del visitante o participantes para determinar un tiempo prudencial de recorrido de acuerdo a la predisposición según condiciones

		ambientales y personales
	No se tomaron en cuenta factores ambientales (lluvia, sol), condiciones físicas de las personas y sociales al momento del recorrido interpretativo	establecidas.
-Tiempo recorrido establecido base a criterios de destinatarios		Incorporar en la planificación de clase interpretativa-ambiental, actividades de educación ambiental durante el recorrido de las paradas; realizar dramatizaciones ambientales, títeres, clasificación de desechos sólidos, para concienciar a la ciudadanía sobre la imagen higiénica de Caracas. Los slogans, mediante concurso público de participación ciudadana.
-Paradas técnicas en base a una temática (historia) y no a la problemática ambiental presente en la zona de recorrido.	La interpretación ambiental limitada únicamente al patrimonio cultural y no al patrimonio natural que es su amplia acepción.	Involucramiento de Ministerio del Ambiente, de Educación, Obras Públicas e instituciones educativas, en donde se generen y se cumplan políticas y ordenanzas municipales de control de basura y desechos sólidos. Estas actividades pueden ser también extracurriculares que deben realizar los estudiantes como aporte a la E.A.
		Incorporar en la planificación de la asignatura de E.A, actividades de investigación para que los estudiantes adquieran hábitos de investigadores y se generen

semilleros de investigación para concursos internos y estos a su vez con instituciones nacionales, llevando a cabo resultados de investigación en revistas especializadas, en libros escritos por estudiantes y programas televisivos de socialización de sus actividades investigativas.

Únicamente el material utilizado (instructivo de actividades investigativas) se sustenta a un momento de investigación sin la participación de más actores del entorno geográfico

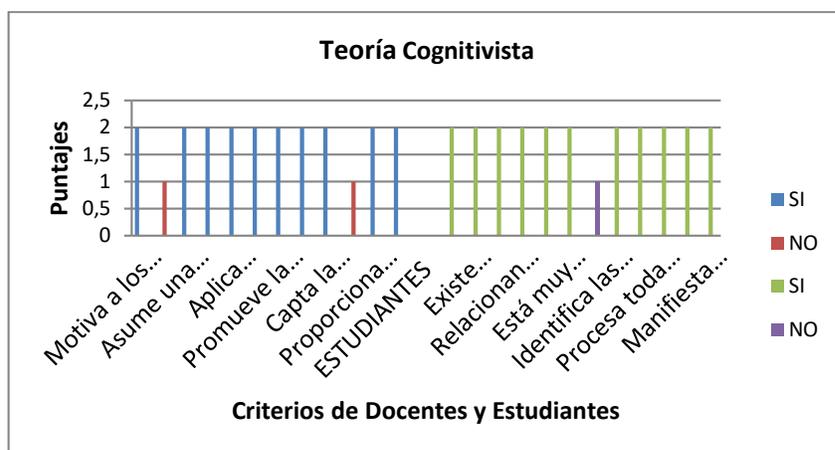
Material didáctico desactualizado

Fuente: Elaboración propia de Trujillo (2013) a partir de la observación de campo.

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación presenta como resultados las teorías de aprendizaje aplicadas comúnmente por el docente y los estudiantes, en orden de tendencia o predominantes en su clase práctica (Gráficos 1-5).

Gráfico 3. Teoría de Aprendizaje Cognitivista: criterios de aplicación docentes y estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de criterios de Docentes y Estudiantes.

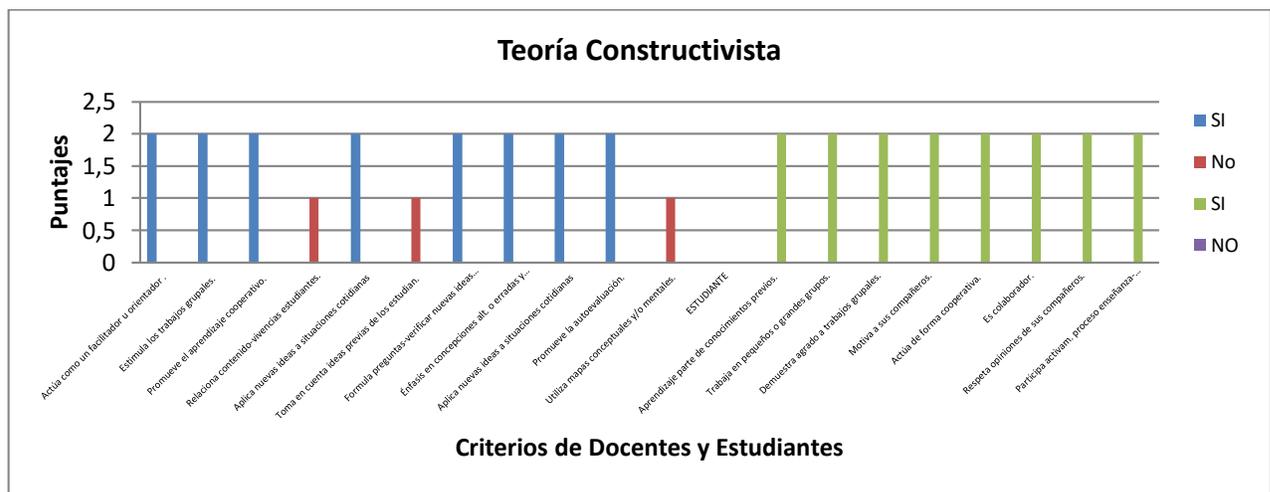
Los datos expuestos indican que, en la observación de la clase práctica, la mayoría de criterios de la teoría cognitivista son aplicados por el docente y estudiantes, por lo que predomina en gran medida y en todo el panorama, el puntaje dos (2), para la alternativa *sí de criterios*; en cambio para la alternativa *no*, que corresponde a uno (1), en la observación, es poco frecuente.

En este contexto, se deduce que el docente en calidad de guía- intérprete ambiental, motiva a los estudiantes a participar en el proceso de aprendizaje, asume una actitud favorable, por lo que produce un clima de empatía, además toma en consideración las experiencias previas aplicando diversas estrategias como fotografías, diagramas, ejemplos prácticos, la participación grupal, la retroalimentación y evaluación de la actividad; elementos importantes para fortalecer el conocimiento. Por tanto, “el estudiante pasa de una manipulación de material instruccional de estímulo al procesamiento mental, mediante la interacción adecuado de este recurso, generando la participación activa como el autocontrol y entrenamiento metacognitivo” (Mejía, 2002).

Las tareas cognitivas con énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para que el estudiante sea capaz de conectar la nueva información con los conocimientos existentes y obtener un aprendizaje significativo, permiten dar paso a la

ambiente de trabajo (clases), para lograr las respuesta en las personas que aprenden (Williams P., 2003). Ahora no es necesario cuestionar a esta teoría, ya que son elementos necesarios el estímulo, refuerzo, resultado y la práctica, para activar la memoria y por ende el aprendizaje, ya que mide la efectividad en términos de comportamiento final (Rosenthal, T., et al., 1982).

Gráfico 5. Teoría de Aprendizaje Constructivista: criterios de aplicación docentes y estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de criterios de Docentes y Estudiantes.

Como se pueden observar los datos del gráfico 3, esta teoría ocupa el tercer lugar en el orden de prevalencia de teorías de aprendizaje aplicadas por la docente en la clase de E.A. durante la guianza interpretativa. Prevalecen más los criterios en la alternativa de aplicación positiva (si), tanto para el docente y los estudiantes, aunque la totalidad se sujeta al criterio *si* en estos últimos.

Esta situación explica los momentos y la manera cómo se fue desarrollando la clase, motivo de observación investigativa, por lo que se puede apreciar la actitud de la maestra en calidad de facilitadora y orientadora, estimulando el trabajo grupal, con la aplicación de ideas nuevas a situaciones cotidianas, la formulación de preguntas para verificar el acierto;

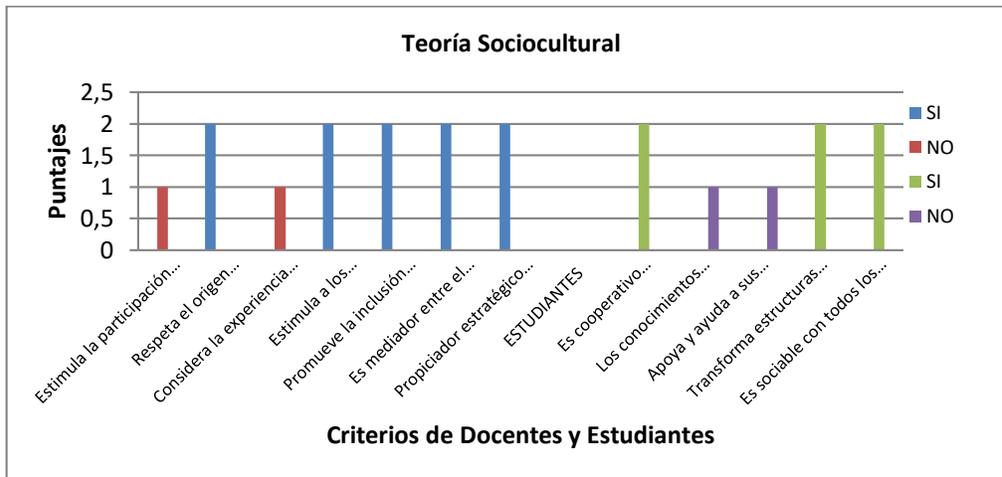
componentes indispensables en el fomento de la responsabilidad, la cooperación, el respeto de opiniones y, la participación activa del estudiante durante el proceso de construcción del conocimiento.

En este sentido, las personas crean conocimientos en función de sus experiencias anteriores, es decir que “crean significados, no los adquieren” (Coll, 1986), por tanto, el conocimiento emerge básicamente en contextos reales que son significativos al estudiante, por lo que es indispensable la identificación del contexto, donde las habilidades son aprendidas, interiorizadas y aplicadas. Es así que, para comprender el aprendizaje en un individuo, se debe explorar la experiencia en su totalidad (Bernard et al., 1991, citado por Brito, 1992).

Así, el interés del constructivismo se sitúa en proveer de los medios adecuados, para crear herramientas cognitivas, comprensiones novedosas y situaciones específicas, que permiten “ensamblar” conocimientos previos, provenientes de diversas fuentes (Pérez A.,1983). En este campo, el docente tiene que cumplir un doble rol: instruir al estudiante sobre la forma de construir información y, cómo conducir, evaluar y actualizar de forma efectiva esas construcciones o significados, de tal manera que le permita situarse en contextos reales, donde pueda utilizar activamente la información y en dirección de sus perspectivas conceptuales, que le permitan actuar con habilidad, seguridad y confianza en la resolución de problemas de su propio contexto.

Para conducir a un desempeño de experticia (Prawda, 1985), sugiere monitorear al estudiante mediante un conjunto de estrategias como el aprendizaje cooperativo, para desarrollar, compartir e interrelacionar diversos puntos de vista; la negociación social, como el debate, la discusión, presentación de casos y, el uso de ejemplos de la “vida real”, lo cual facilita el desarrollo de una conciencia reflexiva, responsable, activa, crítica y democrática de las dos partes, docente-estudiante. Precisamente en E.A. es necesaria esta construcción colectiva de actitudes, deberes y saberes para tener un mundo natural que garantice nuestra calidad de vida.

Gráfico 6. Teoría de Aprendizaje Sociocultural: criterios de aplicación docentes y estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de criterios de Docentes y Estudiantes.

En el gráfico expuesto se pueden distinguir los diferentes criterios de esta teoría aplicados en la clase observada, aquí destaca su importancia la inclinación del docente en cuanto al respeto sociocultural, la estimulación del aprendizaje, el trabajo grupal, la mediación del saber sociocultural y la utilización de estrategias e instrumentos de participación para la interacción social y el desarrollo de la zona de desarrollo próximo.

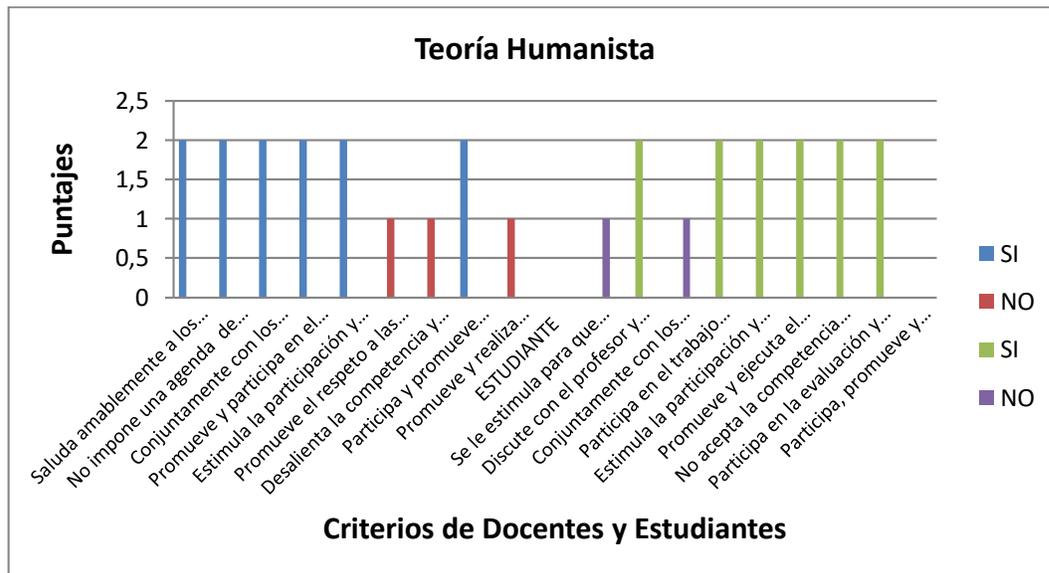
En cambio el criterio sobre las experiencias o conocimientos previos de los estudiantes no es tomada en cuenta, componentes importantes para establecer el desarrollo intelectual y el saber compartir con el resto. Esta situación coincide también en el análisis de la teoría cognitiva y constructivista, razón por la cual para que la teoría conductista se haya ubicado en segundo lugar dentro de los resultados obtenidos de esta investigación.

A propósito, Vigotsky como el defensor de esta teoría, propone que el desarrollo cognitivo depende en gran escala de las relaciones sociales con la gente y las herramientas que la cultura le proporciona a la persona que aprende (Castillo, 2010), por lo que en esta teoría es importante mencionar las funciones mentales superiores (manifestaciones en el ámbito

social) e inferiores (ámbito individual), las primeras importantes para adquirir conocimientos, habilidades, actitudes, ideas y valores, generando un aprendizaje imitativo, instruido y colaborativo (Chadwick,1983). Aquí es muy fundamental los diálogos cooperativos, las discusiones, la toma de decisiones, entre estudiantes y personas sabias de la comunidad para juntos construir saberes locales y poder actuar de manera activa en la solución de problemas, bajo normas sociales y prácticas culturales.

Es importante que la escuela tome en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar debidamente organizado, de tal manera que posibilite al estudiante la resolución de problemas socio-ambientales y propiciar el desarrollo de la zona de desarrollo próximo para incorporar “ayuda personal calificada”.

Gráfico 7. Teoría de Aprendizaje Humanista: criterios de aplicación docentes y estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de criterios de Docentes y Estudiantes.

Los datos expuestos demuestran que tanto la docente como los estudiantes durante el recorrido de la clase observada, se rigen en su mayoría por criterios de esta teoría en cuanto la amabilidad, la empatía con el grupo, la libertad de opinión sobre la actividad, promueve el trabajo cooperativo y solidario, el respeto a las diferencias individuales, la responsabilidad y la autoevaluación para obtención de logros y aprendizajes significativos; en cambio, se observan pocos aciertos en cuanto a la responsabilidad con el ambiente natural, ya que durante el recorrido no se concienció sobre los grandes cúmulos de basura presentes, sin embargo se centró más en mensajes históricos para el rescate de la identidad caraqueña.

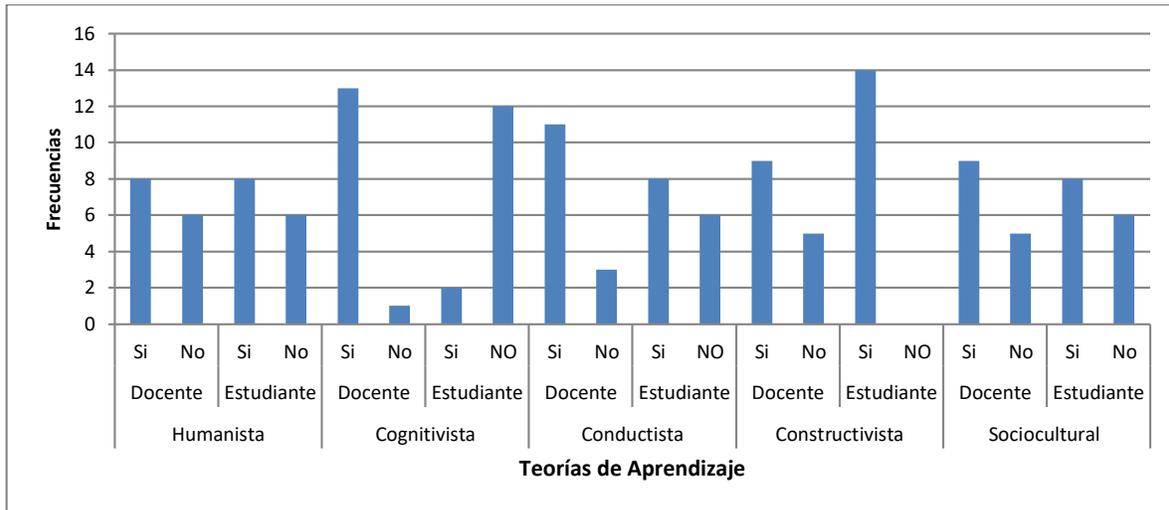
Como se puede observar, esta teoría centra su atención en la personalidad tanto del maestro como del estudiante, en razón de la confianza en la capacidad que tiene de “sí mismo” el sujeto, lo cual requiere de condiciones determinadas como las relaciones humanas positivas, el respeto, la empatía, la libertad, la comprensión profunda de la realidad del estudiante, el grado de disponibilidad para atender varias inquietudes y otras (Eranciba et al., 2005), consideraciones ideales para generar aprendizajes significativos autodirigidos, autoiniciados, automotivados, experienciales y prácticos, que permiten a la persona tener una visión auténtica de sus capacidades y desaciertos, es decir “una enseñanza centrada en el alumno”, ya que este aprehende, cuando sabe que esos conocimientos son importantes para su vida (Reyes, 2008).

En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizajes, requiere de un clima adecuado, circunstancias y condiciones específicas, que despiertan en quien aprende, un alto grado de motivación, curiosidad, responsabilidad y participación, donde se pone en juego todas las capacidades para enfrentar y resolver correctamente los problemas, los cuales requieren de la espontaneidad, autenticidad y creatividad; condiciones fundamentales para llegar al éxito en toda relación humana y generar eficientes comunidades de aprendizaje, mediante la comunicación franca y abierta, es decir aprender con libertad de conciencia individual y colectiva, reconociendo las capacidades innatas.

Para una mayor comprensión de la predominancia de las teorías de aprendizaje en la clase observada (guianza interpretativa-ambiental), se exponen a continuación todas las teorías con los correspondientes datos obtenidos, de tal manera que permita una visualización integral y la correspondiente tendencia o inclinación del docente y estudiantes para una o varias teorías, como se puede apreciar el Cuadro 2 y Gráfico 6.

2.1 Tendencias de la teoría observada y razones de selección

Gráfico 8. Tendencia de las Teorías de Aprendizaje observadas en docente y estudiantes de la clase práctica de la asignatura de E.A. (itinerario/guianza interpretativo-ambiental del centro histórico de Caracas), ámbito de acción Formal.



Fuente: Elaboración propia a partir de criterios de Docentes y Estudiantes.

Como se pueden apreciar los datos expuestos, indican una alta tendencia (13 de frecuencia) de la Teoría Cognitivista por parte de la docente, no así, para los estudiantes que corresponde a una frecuencia baja (2); en segunda instancia se observa la tendencia de la maestra a la Teoría Conductista y también por parte de los estudiantes, aunque en una frecuencia media (8), luego se sitúan las Teorías Constructivista y Sociocultural con el mismo grado de frecuencias (9), considerado medianamente alto para la docente, en cambio para estudiantes presenta una frecuencia total (14), sobretodo para la Teoría Constructivista, lo que significa que posiblemente los estudiantes tengan enfoques constructivistas impartidos por docentes de otras asignaturas, en cambio para la teoría Sociocultural los estudiantes tienen una tendencia media (8). La tendencia de la Teoría Humanista presenta una frecuencia media (8) para la docente y estudiantes.

En gráficos anteriores también se explicó en orden de frecuencias en cuanto a las tendencias de las teorías que tiene la docente y estudiantes como sigue:

1. Teoría Cognitivista *alta* en docente, media en estudiantes
2. Teoría Conductista *alta* en docente, media en estudiantes
3. Teoría Constructivista *alta* en docente, muy alta en estudiantes
4. Teoría Sociocultural *alta* en docente, media en estudiantes
5. Teoría humanista *media* en el docente y estudiantes

En consecuencia los datos demuestran que la docente tiende aplicar todas las teorías de aprendizaje entre un *alto* y *mediano* grado de escala (frecuencia), a igual que los estudiantes son influenciados por estas teorías muy importantes para el proceso educativo. Por tanto, la docente no descarta ninguna de las teorías dada su naturaleza y el propósito en común de contribuir con el aprendizaje de los estudiantes, lo cual también se corrobora con las estrategias utilizadas, la planificación de la clase, los recursos utilizados, el tipo de evaluación y el ambiente disponible en este proceso.

CONCLUSIONES

Todas las teorías son importantes en la medida en que el aprendizaje se direcciona para permitir un desarrollo integral en la persona que tiene disposición de conocer, crear, aprender, hacer, reflexionar, reaccionar y actuar. Por tanto no se debe descartar a ninguna teoría porque todas tienen su aporte connatural, muchos docentes descartan a la teoría conductista, sin darse cuenta que memorizar nombres, fechas, acontecimientos, lugares, son términos importante para trasferecia con veracidad y certeza, lo cual se utiliza especialmente en el campo de la Biología, la Historia, Geografía, Botánica y Turismo. Lo importante de utilizar la memoria es combinar con actividades y estrategias activas de acción y metodología, es decir aprender a conocer y aprender haciendo.

El docente debe conocer la esencia misma de cada una de las teorías y sustraer lo mejor de ellas para aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no basta únicamente ser un buen conocedor, pero mal practicante.

Por más que pasen los años y se crean nuevas tecnologías, se realicen nuevos inventos, se creen novedosos paradigmas, nunca pasará desapercibida la memoria, la experiencia,

el descubrimiento, la práctica, los conocimientos previos, la cultura humana, la libertad de pensamiento, de comunicación, los valores y el ambiente natural o construido, que son importantes conexiones para un conjunto de aprendizajes que enriquecen durante toda la vida a la persona, ya que esta aprende durante toda su vida, por tanto la educación no tiene límites, siempre será progresiva en la manera en que el sujeto esté dispuesto a conocer cada vez más y ser diferente cada día.

El docente debe conocer la realidad del estudiante, para saber cuáles son sus intereses, objetivos y motivos de aprender, lo cual es fundamental para un aprendizaje eficiente y eficaz, que permite crear ambientes, metodologías, estrategias, contenidos y actuar de manera congruente y auténtica.

Orientar a los docentes en la utilización activa de estas teorías, ya que muchos de ellos desconocen de su utilidad e importancia, por haber sido formados en ramas técnicas y no como pedagogos (el caso de mi país).

El conocimiento de las teorías de aprendizaje debe estar dirigido a todos los actores del aprendizaje, es decir docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, auxiliares de mandos medios, otros, a fin de apoyar en conjunto un aprendizaje sustancial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brito, J. (1992). "Los Paradigmas Educativos y su Influencia en el aprendizaje" UCE-Quito-Ecuador.

Carranza, J. (1991). El Plan de la Lección. Ministerio de educación/PROMECEB. Quito-Ecuador

Castillo, V. (2010). Teorías de aprendizaje. Una manera de aprender hacer. MEC/DINACAPED. Quito-Ecuador

Coll, S. (1986). "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". España

Chadwick, C. (1983). Teorías del aprendizaje para el Docente. Edit. Universitaria. Chile.

Durán, J., Carrión, F., Lozada, V. Estrategias educativas para el aprendizaje activo. Quito-Ecuador.

Eldredge, G., Ruíz, M., Cárdenas, S. (1992). Fundamentos psicopedagógicos del proceso de enseñanza aprendizaje. Departamento de Tecnología Educativa-DINACAPED-Quito-Ecuador

Eranciba, C.V., Herrera, P. P., Strasser, S.K. (2006). Psicología Educativa. Edit. Alfaomega. Universidad del Valle-México.

Martínez, M. (1983). Sistemas de educación Abierta. ILCE-OEA. Chile

Mejía, B. (2002). Las teorías del aprendizaje más influyentes en los últimos años. Quito.

Novoa, A. (1998). Teorías de Aprendizaje para Construir en Sociedad. 1era edición. Edit. Trillas. México.

Pérez, A. (1983). "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción". Ed. Aka. Madrid

Prawda, J. (1985). Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México. Edit. Grijalbo S.A. México D.F.

Reyes, N. (2008). Teorías humanistas del aprendizaje. México

Rojas, B. (2010). Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis. 2da edición. Caracas.

(Rosenthal T.L., et al., 1982; Carrión F., 1999; Ruiz R.E., 2005, Eldredge, G. et al., 1992 y otros). Teorías de Aprendizaje.

Ruíz, R. (2005). Colombia aprende significativamente. Revista científica N.6. Colombia.

Williams, P., Schrum L., Sangría A., Guardia, L. (2003). Modelos de desarrollo instruccional. Universidad Oberta de catalunya-UOC. España

Woolfolk, A. (1999). Psicología educativa. 7ma edición. Edit. PRENTICE. México.