



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
TACHIRA VENEZUELA

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
“DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA UN APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DE LA GEOGRAFÍA, BAJO EL ENFOQUE
DE EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**Autora:
Chacón, Yolimar**

San Cristóbal, enero de 2016

C.C Reconocimiento



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
TACHIRA VENEZUELA

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
“DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA UN APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DE LA GEOGRAFÍA, BAJO EL ENFOQUE
DE EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Trabajo de Grado presentado para optar al grado de Magister Scientiarum
en Educación, mención Enseñanza de la Geografía

**Autora:
Chacón, Yolimar
Tutora:
Molina, Jeimen**

San Cristóbal, enero de 2016

DEDICATORIA

A mi Padre Felix (+), que desde el cielo estará celebrando
conmigo los triunfos alcanzados

A mi madre, María Edilia, por ser pilar fundamentales de mi vida y
brindarme su apoyo incondicional para alcanzar mis metas.

A mi esposo, Joe el compañero de mi vida.

A mis hermanos, sobrinos, tíos, primos, y familia política
por oír y atender mis reflexiones

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE GENERAL

	pp.
Hoja de Evaluación	
Dedicatoria	iii
Índice de Tablas	vi
Índice de Gráficos	vii
Índice de Figuras	viii
Resumen	ix
Introducción	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	
Planteamiento del Problema	3
Objetivos de la Investigación	7
Justificación de la Investigación	8
Delimitación del Problema	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
Antecedentes de la Investigación	10
Bases Teóricas	17
Bases Legales	29
Variables de Estudio	31
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
Tipo de Investigación	34
Diseño de Investigación	35
Modalidad de la Investigación	36
Población	37
Técnicas de Recolección de Datos	37
Validez y Confiabilidad del Instrumento	38
Procesamiento y Análisis de los Datos	40
Procedimiento para la Investigación	41
CAPÍTULO IV: RESULTADOS OBTENIDOS	
Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados Obtenidos	42
Reflexión General	66
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones	68
Recomendaciones	70

	pp.
CAPÍTULO VI: PROPUESTA	
Exposición de Motivos	71
Objetivos de la Propuesta	72
Estrategias Didácticas	73
REFERENCIAS	80
ANEXOS	
A: Cuestionario	83
B: Acta de Validación	84
C: Coeficiente de Confiabilidad	85
D: Mapas Mentales	86
E: Crucigramas	87

www.bdigital.ula.ve

INDICE DE TABLAS

Tabla	pp.
No. 1 Operacionalización de Variables	32
No. 2 Coeficiente de Confiabilidad	40
No. 3 Objetivos de Aprendizaje	43
No. 4 Organizadores previos	44
No. 5 Señalizaciones	46
No. 6 Activación de conocimientos previos	47
No. 7 Ilustraciones	49
No. 8 Organizadores gráficos	50
No. 9 Preguntas intercaladas	51
No. 10 Mapas y redes conceptuales	53
No. 11 Juegos lúdicos	54
No. 12 Promoción de enlaces	56
No. 13 Resúmenes	57
No. 14 Analogías	59
No. 15 Reconocimiento de contenidos	60
No. 16 Repetición de contenidos	62
No. 17 Uso de los conocimientos	63
No. 18 Resolución de situaciones nuevas	65
No. 19 Estrategia preinstruccional No. 1: Lluvia de ideas	74
No. 20 Estrategia preinstruccional No. 2: Mapa mental	75
No. 21 Estrategia coinstruccional No. 3: Viajes de estudio	76
No. 22 Estrategia coinstruccional No. 4: Preguntas intercaladas	77
No. 23 Estrategia postinstruccional No. 5: Resúmenes	78
No. 24 Estrategia postinstruccional No. 6: Juegos lúdicos	79

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico	pp.
No. 1 Objetivos de Aprendizaje	43
No. 2 Organizadores previos	45
No. 3 Señalizaciones	46
No. 4 Activación de conocimientos previos	48
No. 5 Ilustraciones	49
No. 6 Organizadores gráficos	50
No. 7 Preguntas intercaladas	52
No. 8 Mapas y redes conceptuales	53
No. 9 Juegos lúdicos	55
No. 10 Promoción de enlaces	56
No. 11 Resúmenes	58
No. 12 Analogías	59
No. 13 Reconocimiento de contenidos	61
No. 14 Repetición de contenidos	62
No. 15 Uso de los conocimientos	64
No. 16 Resolución de situaciones nuevas	65

ÍNDICE DE FIGURAS

	pp.
Figura	
No.1 Componentes básicos de las estrategias didácticas	18

www.bdigital.ula.ve

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
“DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

**Estrategias Didácticas para un Aprendizaje Significativo de la
Geografía, bajo el Enfoque de Educación Ambiental**

**Autora: Yolimar Chacón
Tutora: Jeimen Molina
Mes, Año: Enero, 2016**

RESUMEN

La presente investigación parte de la experiencia que demuestra cómo en Venezuela la enseñanza de la geografía, a pesar de ser una asignatura caracterizada por los elementos prácticos y de contacto con el entorno, se limita fundamentalmente a las clases expositivas y al uso de mapas o globos terráqueos, que en muchas ocasiones no se han actualizado de acuerdo con el nuevo ordenamiento territorial. En tal sentido, se planteó como objetivo proponer estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, dirigidas a la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira. En función de esto, se desarrolló una investigación de carácter descriptivo, con diseño de campo no experimental, enmarcada en la modalidad de proyecto factible. Se tomó como población a los docentes de geografía de la U.E. antes mencionada, que suman doce (12) personas. Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario constituido por dieciséis (16) preguntas con escalamiento tipo Likert. En función de los resultados obtenidos, se pudo determinar que las estrategias didácticas utilizadas mantienen un patrón tradicional conductista, que no promueven el aprendizaje significativo en los estudiantes. De esta manera, se diseñan seis (6) estrategias didácticas: (a) dos preinstruccionales: lluvia de ideas, mapas mentales; (b) dos (2) coinstruccionales: excusiones, preguntas intercaladas y (c) dos (2) postinstruccionales: resúmenes al final de clase y uso de juegos lúdicos, tales como crucigramas.

Descriptor: Estrategias didácticas, Enseñanza de la Geografía, Aprendizaje significativo, Educación ambiental.

INTRODUCCIÓN

El contenido de enseñanza es toda la información científica con la que entra en contacto un estudiante durante un curso o una materia escolar, a partir del cual se desarrollan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores congruentes con la formación que se pretende lograr en el estudiante. Así, el objetivo determina el tipo de contenido y el nivel de asimilación del mismo y a partir de esta información el docente planea sus clases y selecciona la metodología más adecuada para lograr lo señalado en los objetivos de aprendizaje.

Ahora bien, la experiencia ha demostrado que en Venezuela, la enseñanza de la geografía, a pesar de ser una asignatura caracterizada por los elementos prácticos y de contacto con el entorno, se limita fundamentalmente a las clases expositivas y al uso de mapas o globos terráqueos, que en muchas ocasiones no se han actualizado de acuerdo con el nuevo ordenamiento territorial. De esta manera, se promueve un proceso de enseñanza-aprendizaje monótono y de poco estímulo para los estudiantes.

Ante tal situación, surge la inquietud para la formulación de la presente propuesta, a través de la cual se busca favorecer un aprendizaje significativo de la geografía, en los estudiantes de la U.E. José Leonardo Chirinos, localizada en el Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, por medio del mejoramiento de la asimilación, tras la aplicación de estrategias didácticas participativas y creativas.

Así, el presente Trabajo de Grado se encuentra estructurado en cinco (5) capítulos, descritos de la siguiente manera: Capítulo I, El Problema, en el que se describe la situación objeto de estudio, se plantean los objetivos de la

investigación y la justificación de la misma. Capítulo II, Marco Teórico, detalla las bases que le dan fundamento, tanto teórico como legal, al estudio. De igual manera, se establecen los indicadores a ser medidos, producto de la operacionalización de variables, los cuales darán origen a los instrumentos de recolección de datos. Capítulo III, Marco Metodológico, explica los pasos y métodos que se consideran para el desarrollo de la investigación; de igual manera, se especifica la población objeto del estudio y la muestra a ser tomada en cuenta. Capítulo IV, Resultados Obtenidos, en el que se muestran los hallazgos luego de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Capítulo V, contiene las Conclusiones y Recomendaciones a las cuales se llegó luego del análisis e interpretación de los resultados alcanzados. Capítulo VI, Propuesta, contiene las estrategias diseñadas, saber: (a) Preinstruccionales: Lluvia de ideas sobre la conservación ambiental en los espacios geográficos y Elaboración de mapas mentales sobre el tema a impartirse, (b) Coinstruccionales: Organización de viajes de estudio o excursiones y Uso de preguntas intercaladas y (c) Postinstruccionales: Uso de resúmenes al cierre de la clase y Uso de juegos lúdicos – crucigrama.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Las personas evolucionan mediante métodos continuos de innovaciones, en los que participan como sujetos que indagan y evalúan por medio de tareas colectivas; de esta manera, a la educación le corresponde un papel fundamental en la búsqueda de respuestas apropiadas para enfrentar con éxito las innovaciones de estas tareas colectivas, formando individuos con capacidad crítica y reflexiva que enfrenten y respondan a problemas ambientales del presente en el país.

Bajo esta perspectiva, la Educación Ambiental, según lo expresado por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, (citado en Chagollán y otros, 2006):

Es una educación que prepara individuos de todas las edades, de todos los niveles, en organización formal e informal, para que tomen conciencia y se interesen por el medio ambiente y sus problemas asociados, y trabajen a favor de la solución de los problemas ambientales y la prevención de los nuevos que aparezcan. (p. 17)

En otras palabras, se trata de un proceso educativo permanente encaminado a formar al hombre para la vida, enseñarlo a utilizar racionalmente los recursos, satisfacer las necesidades actuales y preservar las condiciones favorables para las futuras generaciones, orientado a la sensibilización del entorno, así como la información y formación de grupos sociales. Se trata de un proceso de aprendizaje dirigido a la

población, con el propósito de sensibilizarla y motivarla para obtener una conducta favorable hacia la atención y conservación del ambiente, promoviendo la intervención de todos en la solución de los problemas ambientales.

La preocupación ambiental comenzó en la década de los setenta, cuando hubo las primeras manifestaciones científicas sobre el deterioro del medio ambiente, específicamente, en 1972 en Estocolmo Suecia (Pelekais y otros, 2007). En este contexto, tomando como base lo expuesto en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental realizada en Tbilisi (1977), ésta debe tener como objetivo: formar una ciudadanía consciente e interesada en el medio ambiente, los problemas asociados, el conocimiento, las actitudes, las motivaciones, el compromiso, las aptitudes para trabajar en forma individual y colectiva en la solución de los problemas presentes, como los surgidos de la relación cultura - naturaleza y la búsqueda de solución para el bienestar en beneficio de todos.

En esta intervención pedagógica se tiene como premisa fundamental la realidad del educando y su entorno, la cual implica conciliarlo acerca de la problemática contigua, para aprender mediante el estudio de la realidad a través de la práctica, logrando que el estudiante se identifique con su medio ambiental, haciendo más significativo su aprendizaje, asumiendo las ideas previas y participen activa y reflexiva de su espacio geográfico.

La Educación Ambiental se concibe como la formación educativa que la sociedad debe recibir para usar el territorio en forma racional y coherente con el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando fundamentos teóricos y metodológicos para explicar pedagógicamente los temas ambientales.

Dentro de estos temas, Balderas (2010) opina que:

La Geografía tiene gran importancia dentro del curriculum y en la formación de los estudiantes en función de que todo hombre, como ser social, vive en contacto con el conjunto de la tierra, su

planeta, y es también él quien ha contribuido a su transformación en beneficio o perjuicio de la misma” (pp. 9-10)

Así, la geografía como ciencia, se convierte en una posibilidad para observar, reflexionar y comprender la forma como la sociedad estructura su espacio geográfico. De allí la importancia de enseñar esta disciplina bajo estrategias que permitan a los estudiantes darse cuenta de su papel decisivo en la determinación de su forma de vida, lo cual puede lograrse a través de la Educación Ambiental.

Ahora bien, la enseñanza de la geografía en Venezuela, limita su labor pedagógica a la descripción de contenidos más afines a los fundamentos teóricos de la disciplina y obvia la explicación de los problemas de la vida social. En efecto, según Santiago (2003) “En esa práctica escolar predomina el dictado, la clase expositiva, la memorización y toma de apuntes, como rasgos de una práctica plena de obsolescencia y atraso conceptual, pedagógico y didáctico” (p. 6); es decir, se caracteriza por un proceso educativo donde predomina la transmisión tradicional de conocimientos, en el cual el docente es el portador de los mismos y los estudiantes son solo receptores.

La presente investigación se relaciona con la enseñanza de la geografía en la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, no escapa a la realidad descrita. Efectivamente, en esta institución educativa, se ha observado que los contenidos son impartidos, casi exclusivamente, a través de explicaciones por parte del docente, caracterizadas por: (a) excesiva descripción de hechos, (b) memorizaciones, (c) copias y/o dictados y (d) recarga de tareas, entre otros. Por otra parte, en los recursos utilizados para la enseñanza prevalece el uso de cuadernos, libros y mapas. Igualmente, la actividad de clase es eminentemente centrada en el aula.

Dentro de las causas expuestas por algunos docentes con quienes la investigadora sostuvo una conversación informal, se pudo conocer que esta

forma de enseñanza de la geografía se debe principalmente a que la enseñanza se desarrolla de acuerdo con lo establecido por el diseño escolar, donde al poco tiempo de iniciar un proyecto se impone otro por parte del ente rector, por lo cual el docente debe seguir al pie de la letra lo que allí se presenta. Por otra parte, señalan el escaso apoyo de las autoridades institucionales en cuanto a la planificación de actividades orientadas al contacto de los estudiantes con la realidad en la cual se desenvuelven.

Lo expuesto provoca un clima desfavorable hacia la asignatura, reflejándose en bajas calificaciones, incumplimiento de las actividades asignadas por el docente y, en general, escaso interés por parte de los educandos, hacia el logro de los objetivos de aprendizaje previstos.

En tal sentido la presente investigación se centra en la propuesta de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, dirigidas a la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, como una opción para procurar un proceso de enseñanza y de aprendizaje más activo, participativo, relacionado al medio, a través del cual los estudiantes puedan vincularse al espacio donde viven, descubrir nuevos hechos sociales y, por supuesto, estimular un cambio de actitud dentro del proceso de ciudadanía.

Los planteamientos antes mencionados llevan a formular los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las estrategias didácticas, utilizadas por los docentes de la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, municipio Andrés Bello del Estado Táchira, para la enseñanza de la geografía? ¿Cuáles son los elementos de educación ambiental involucrados en el proceso de enseñanza de la geografía, en la institución educativa mencionada? ¿Cuál es el grado de asimilación, sobre los contenidos de geografía, que alcanzan los estudiantes por medio de las estrategias didácticas utilizadas? ¿Qué estrategias didácticas pueden diseñarse que fomenten un aprendizaje significativo de la Geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental,

para la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Proponer estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía desde el enfoque de la Educación Ambiental dirigidas a la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira.

Objetivos Específicos

- Describir las estrategias didácticas, utilizadas por los docentes de la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, municipio Andrés Bello del Estado Táchira, para la enseñanza de la geografía.
- Identificar los elementos de educación ambiental involucrados en el proceso de enseñanza de la geografía, en la institución educativa mencionada.
- Analizar el proceso de asimilación sobre los contenidos de geografía que alcanzan los estudiantes por medio de las estrategias didácticas utilizadas.
- Diseñar estrategias didácticas que fomenten un aprendizaje significativo de la Geografía desde el enfoque de la Educación Ambiental para la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira.

Justificación de la Investigación

La enseñanza de la geografía, como disciplina especializada, contribuye al desarrollo de conceptos vinculados a la relación sociedad-espacio, habilidades cognitivas y comportamientos acordes con los principios del desarrollo sustentable en sus componentes económicos, sociales, culturales y ambientales. Para esto, según la opinión de Araya (2005), “Aporta, desde una perspectiva sistémica, conocimientos y actitudes que permiten a los alumnos explicar la organización del espacio geográfico, desde la interrelación de los sistemas físico-ambientales, económico-sociales y culturales”. (p. 84)

En este contexto, la enseñanza de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, procura conjugar la teoría y práctica para promover la conciencia pública ambiental, la participación ciudadana bien informada y el desarrollo de capacidades para tomar decisiones en temas relacionados con el ambiente y su conservación. De esta manera, es preciso facilitar una educación que asuma las dificultades ambientales y geográficas existentes en lo sencillo de la vida diaria, desde una perspectiva formadora de actitudes para combatir el deterioro ambiental a través de una acción educativa.

Bajo esta premisa se desarrolla la presente investigación, la cual se centra en la propuesta de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, dirigidas a la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira. La misma se considera importante puesto que: (a) proporcionará a los docentes una estrategia que contribuya, desde lo pedagógico, a contextualizar la enseñanza de la geografía en un entorno real determinado, (b) facilitará a los estudiantes el mejoramiento en la apropiación de los contenidos geográficos impartidos, (c) favorecerá la vinculación de los temas tratados con la vida cotidiana de los educandos, procurando la capacidad de construir sus propios conocimientos.

Desde el punto de vista social, la investigación plantea información renovada y actualizada sobre la Educación Ambiental desde el plano de la enseñanza geográfica, tomando al educador como actor de primer orden, considerando que sus conocimientos y prácticas lo habilitan para expresar ideas, criterios y opiniones en relación con esa temática y aportar opciones que mejoren las condiciones ambientales.

Por otra parte, desde el aspecto teórico el trabajo permitirá integrar nuevos enfoques interdisciplinarios, para alcanzar una percepción de su contexto inmediato y llegar a una comprensión de los ecosistemas, que propiciarán el aprendizaje significativo de la geografía desde el enfoque de la Educación Ambiental.

En cuanto a la relevancia metodológica, se considera que este estudio contribuirá a precisar la práctica pedagógica de los docentes en relación con la enseñanza de la geografía, utilizándose así como base para futuras investigaciones relacionadas con el tema, que contribuyan a la formación de la conciencia ambiental.

Delimitación de la Investigación

La investigación se realizó en la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, con la expectativa de determinar posibles estrategias didácticas para el aprendizaje significativo de la geografía, desde un enfoque de la educación ambiental.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Diversos son los estudios efectuados relacionados con el tema que se aborda en la presente investigación, de los cuales se seleccionan los que se consideran de mayor utilidad. Estos son los siguientes:

En el entorno internacional, Avendaño (2012) llevó a cabo una investigación titulada La Educación Ambiental (EA) como Herramienta de la Responsabilidad Social (RS). Universidad de Caldas, Colombia. El estudio parte de la premisa que las estrategias educativas actuales no muestran indicadores donde se destaque el papel de la Educación Ambiental (EA) en el enriquecimiento de valores para la convivencia colectiva y, en este aspecto, el cuidado de los recursos. Es aquí donde se hace necesario el enfoque prioritario de la materia en entidades destinadas a la educación, para la formación de individuos capaces de asumir, plantear, desarrollar y solventar la problemática ambiental y dar paso al desarrollo humano y al desarrollo sostenible.

Así, el objetivo de la investigación fue analizar la EA como proceso y herramienta de reproducción cultural y formación de ciudadanos críticos que contribuyan a la gestión de la Responsabilidad Social (RS). El estudio se encuentra enmarcado dentro del paradigma cualitativo, de tipo descriptivo y con un diseño documental, por cuanto aborda ampliamente los conceptos de Educación Ambiental y Responsabilidad Social. Para esto, se hizo una recopilación de información académica y científica que permitió profundizar en el propósito planteado.

A manera de conclusión, el autor resalta que la comprensión de las necesidades e intereses ambientales por parte de los estudiantes como eje de cambio social, es primordial para la sistematización de la información que permita aminorar el deterioro ambiental y cimienten las bases de una conciencia socialmente responsable.

El aporte que brinda el antecedente se concreta en el basamento teórico que expone sobre la Educación Ambiental y sus concepciones epistémicas. Así mismo, se consideró de interés el abordaje que hace sobre la importancia de la EA en la formación de ciudadanos socialmente responsables.

Por su parte, Balderas (2010) desarrolló un estudio bajo el título Las Estrategias Constructivistas en la Enseñanza de la Geografía: El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Éste se realizó como requisito para optar al grado de Magister en Didáctica de las Ciencias Sociales, en la Universidad Veracruzana. México. La investigación tuvo por finalidad proponer una estrategia de intervención didáctica alternativa a las prácticas escolares que se llevan a cabo actualmente en las instituciones de educación secundaria, con un caso específico en la materia de geografía.

Atendiendo a la necesidad de una mejor comprensión del objeto de estudio, se optó por desarrollar una metodología de investigación multimodal (cuantitativa-cualitativa). Se llevó a cabo un estudio de caso, para lo cual se seleccionaron quince (15) estudiantes como unidades de información. Por otra parte, de acuerdo con el objetivo que se pretendió desarrollar, la investigación fue de tipo aplicada y para la implantación se diseñó primero la estrategia de intervención, así como materiales e instrumentos y, luego de implementarla, se valoró su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. Para la recolección de los datos se utilizó las técnicas de: observación no participante y entrevista. Como instrumentos emplearon, respectivamente, la guía de observación y la guía de entrevista.

En términos generales, los resultados demuestran que los docentes en la institución que fue objeto del estudio, se centran en la aplicación de estrategias de enseñanza tradicionales y poco atractivas para los estudiantes, limitando sus posibilidades para la obtención de aprendizajes relevantes relacionados con la cátedra de Geografía. Por otra parte, se observó la apatía de los profesores en cuanto a la implementación de la estrategia diseñada, por lo cual no fue posible valorar su efectividad.

El antecedente se considera de interés debido a la amplia exposición teórica que realiza sobre la geografía como ciencia social y la necesidad de implementar estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje significativo de la misma. Este soporte teórico contribuye con el desarrollo del Capítulo II en la presente investigación.

En el ámbito nacional, Giraldo (2010) desarrolló el estudio Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Universidad de Carabobo, Valencia. Venezuela. El objetivo de la investigación fue aplicar y evaluar estrategias docentes que permitan establecer un aprendizaje significativo en la materia Gerencia del noveno semestre, de la carrera Ingeniería Industrial. Así, mediante la etapa de diagnóstico se determinó que los estudiantes sentían la necesidad de cambiar la técnica de enseñanza de clases magistrales, por otra donde se incorporaran actividades grupales con dinámicas y participación activa del estudiante.

El estudio fue de naturaleza cualitativa, bajo la metodología Investigación Acción Participante. El tamaño de la muestra fue de veintinueve (29) estudiantes, de ambos sexos, entre 20 y 29 años de edad. Para la recolección de la información se recurrió a: (a) Revisión y análisis bibliográfico sobre el aprendizaje significativo, (b) Entrevistas a expertos docentes que aplican estrategias para un aprendizaje significativo, (c) Encuestas a los estudiantes y (d) Observación. Se aplicaron estrategias docentes en tres (3) fases: Inicial, Intermedia y Final. Esto logró que los estudiantes le dieran sentido a los conocimientos previos, desarrollando una

estructura cognitiva que estuviese orientada a la transferencia de conocimientos, mejorando su participación activa y convirtiéndose en entes creativos, innovadores y principales responsables de su aprendizaje.

El docente se desempeñó como un facilitador del proceso, estimulándolos a la creación de responsabilidades importantes para su desempeño profesional. Los resultados evidenciaron que: (a) Los estudiantes se dieron cuenta que el docente no es el principal actor del proceso; al contrario, son ellos los protagonistas principales en el mismo, (b) las distintas estrategias le permitió a los estudiantes extrapolar la información aprendida a otra situación o contexto diferente, por lo que el aprendizaje es un aprendizaje real y a largo plazo, (c) El profesor impulsa el aprender a pensar; orienta en dicho proceso y facilita los medios a su alcance.

El antecedente se considera de relevancia para la presente investigación, debido a su relación estrecha con la misma, en cuanto a la necesidad de docentes que incluyas prácticas dinámicas e innovadoras en su quehacer en el aula, a fin de facilitar el aprendizaje significativo. En tal sentido, el aporte se concreta en las estrategias pedagógicas implementadas, tales como la utilización de mapas conceptuales, mapas mentales, redes conceptuales, analogías, debates, discusiones guiadas y trabajos en grupo, las cuales serán tomadas en cuenta al momento de la elaboración de las estrategias propuestas en el estudio que se presenta.

Por su parte, se cuenta con la investigación de Briceño (2011) titulada Estrategias Didácticas Durante el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de las Operaciones Matemáticas con Números Enteros, presentada para optar al grado de Magister en Matemática, mención Docencia. Universidad del Zulia. El objetivo del estudio fue analizar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones aritméticas con números enteros, en el séptimo (7^{mo}) grado de la tercera etapa de educación básica de la Unidad Educativa “José Félix Rivas”; identificando los principios en los cuales se fundamentan, clasificando los

tipos de estrategias y evaluando su efectividad cuando son desarrolladas por el docente.

Para esto, se llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo, con diseño de campo, no experimental y longitudinal de tipo panel. El basamento teórico se centra en los aportes pedagógicos de Shannon (1948), Skinner (1953), Bandura (1970); los enfoques psicológicos de Watson (1925), Pavlov (1904), Martínez (2003), Bruner (1972), López (2009), Fernández, Fernández y Jatar (2005), Graffe (2006), Retamal (2006), Vigostsky (1978), Ausbel (1963), Santamaría (2007), Díaz y Hernández (2002), Morales (2005) y Villegas (2008).

Las unidades de estudio la conformaron tres (3) docentes que imparten la disciplina matemática de séptimo (7^{mo}) grado de educación básica de dicha institución, ubicada en la Parroquia Venancio Pulgar del Municipio Maracaibo. Se utilizó la observación por encuesta, aplicando un cuestionario para registrar las acciones realizadas por estos, con el propósito de facilitar la enseñanza aprendizaje de las operaciones aritmética con números enteros, que conlleven a un aprendizaje significativo.

Los resultados de la investigación indican que los docentes de dicha institución utilizan medianamente las estrategias didácticas existentes. De igual manera, se evidencia que las dimensiones principios y efectividad de estrategias son utilizadas en el momento de clase con cierta dificultad, en cambio las estrategias correspondientes a la dimensión tipos, son poco practicadas indicando esto menos dominio de ellas en su desarrollo.

El antecedente se consideró de interés por el aporte teórico que ofrece en relación con los principios que fundamentan las estrategias didácticas utilizadas, los tipos de estrategias y la efectividad de las mismas. Asimismo, la amplia exposición de los enfoques de los autores referidos, orienta la construcción del marco referencial en la presente investigación.

En el contexto local, se cuenta con el estudio realizado por Pulido (2010) bajo el título Estrategias de Animación de Escritura Dirigidas a Promover la

Identidad desde la Historia Local, en la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira. El presente trabajo explica cómo el estudio de la historia local de un pueblo puede servir de estrategia no solo para afianzar la identidad cultural del estudiante de educación primaria, sino también para estimular sus destrezas al momento de redactar un texto determinado. En tal sentido, este trabajo de investigación se desarrolló a través de un Programa de Intervención Curricular (PIC) para promocionar la escritura de diversos textos de corte histórico (ensayo, crónica, entrevista, artículo de opinión, poesía y biografía) en estudiantes de quinto grado de la ENB Regina de Velásquez.

La metodología empleada se fundamentó en el paradigma cualitativo, de naturaleza descriptiva y exploratoria, bajo la investigación acción. Este PIC se evaluó por medio del análisis de los textos producidos por los alumnos en el taller de reescritura y las notas tomadas por el investigador en clase. Para esta exploración se estableció un cronograma en el cual se registraron las actividades propuestas por el investigador para impulsar a los niños a reescribir la historia de su pueblo. Al final, se aplicó un cuestionario a los estudiantes para saber los conocimientos adquiridos en relación con la historia local a través de la escritura. Cuando se analizaron los resultados obtenidos se observó en los alumnos un mejor dominio de la escritura y un más amplio conocimiento de la historia de su comunidad.

El aporte brindado por el antecedente se concreta en las alternativas pedagógicas presentadas para la promoción de la identidad local, lo cual se considera de interés para su incorporación como parte de las estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, dirigidas a la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira.

De igual manera, Cristancho y Florez (2011) desarrollaron la investigación titulada Estrategias Didácticas con el Uso de las TIC's para la Enseñanza del Lenguaje y la Comunicación en la Educación Universitaria. Caso: UNEFA Táchira. Trabajo presentado en el marco de las IX Jornadas de Intercambio

de Experiencias de Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Académico Táchira. El estudio parte de la premisa que la innovación en contextos educativos es una realidad que genera muchas expectativas y desafíos, pues es necesaria una transformación que satisfaga las necesidades que demanda la población educativa, en perspectivas y eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la investigación tuvo como objetivo general proponer estrategias didácticas con el uso de las TIC para la enseñanza de la cátedra Lenguaje y Comunicación en el Curso Introductorio de Nivelación Universitaria en la UNEFA Táchira. El fundamento teórico está basado en la significación de la teoría constructivista y la teoría sociocultural, los aportes de las TIC en la Educación Superior. Desde esta perspectiva, el método se sitúa dentro del paradigma cualitativo, pues en su naturaleza se recolectaron datos in situ y en respuesta a esta perspectiva, la interpretación fue un elemento determinante para comprender el caso.

El tipo de investigación fue aplicada desde la investigación-acción participativa. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación y la entrevista con un guión de preguntas abiertas para cada una, las cuales estuvieron dirigidas a cinco informantes clave de la cátedra. Posteriormente, la técnica de análisis utilizada fue desde el planteamiento de la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967), por lo cual se realizó una categorización de información de acuerdo con la unidad temática codificada. Sobre la base de ello, se tomaron las decisiones desde la participación activa de los involucrados, para la generación de la propuesta en el contexto universitario estudiado.

El aporte del antecedente se visualiza en la propuesta que hace sobre el uso de los recursos tecnológicos como elementos imprescindibles para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como: la hipermedia, el hipertexto, la multimedia, la videoconferencia, blogs, foros de discusión y el twitter, entre otras, las cuales constituyen un recurso valioso

para que el estudiante a través del aprender haciendo adquiera conocimientos y habilidades sobre la asignatura en cuestión, valiéndose de la mediación del docente para su formación integral.

Bases Teóricas

Estrategias Didácticas

En términos generales, la palabra estrategia se refiere a un sistema de planificación que se aplica a un conjunto de acciones, debidamente articuladas entre sí, orientándose hacia el logro de un objetivo determinado. De esta manera, la palabra estrategia en el ámbito didáctico, tiene que ver con una secuencia ordenada y sistemática de actividades y recursos que utilizan los docentes en la práctica educativa, con el ánimo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Boix (1995):

Las estrategias didácticas se basan en unos principios metodológicos como señas de identidad de una actuación educativa concreta. Diríamos que son aquellas acciones que les caracterizan y les permiten diferenciarse de otro tipo de actuaciones; dependen del momento en que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje, del grupo-clase al que van dirigidas y de la naturaleza de los aprendizajes. (p. 55)

De lo citado, se puede interpretar que las estrategias didácticas son particulares de cada docente, el cual las diseña y adapta de acuerdo con variables como los contenidos a desarrollar, las características de los estudiantes a los cuales forma, el entorno que los rodea, entre otros elementos. Cualquiera que sea el caso, estas estrategias procuran un aprendizaje de calidad en los educandos.

Se trata que estudiantes y docentes logren el éxito en la comunicación, en el despliegue pleno de potencialidades de todos, para que la experiencia

educativa se convierta en una actividad placentera, enriquecedora y ágil, proporcionando herramientas y posibilidades de mejorar la calidad de vida, la independencia personal y se obtenga un desarrollo armónico que esté acorde con las exigencias del medio.

Las estrategias didácticas están comprendidas por cuatro (4) componentes básicos, los cuales se ilustran en la Figura 1:

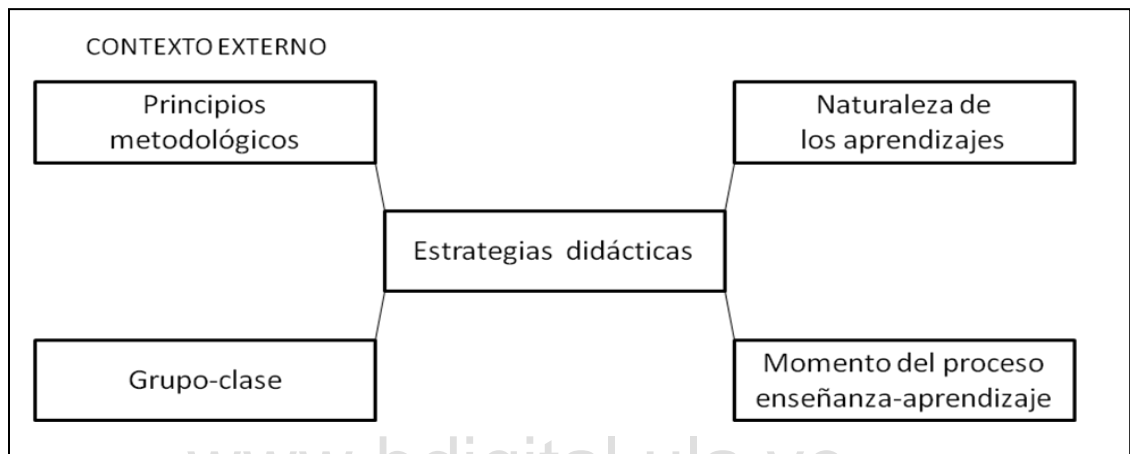


Figura 1. Componentes básicos de las estrategias didácticas. Tomado de: Boix, R. (1995)

Los principios metodológicos tienen que ver con el tipo de acciones didácticas a implementar, lo cual debe tomar en cuenta aspectos como: conciencia de grupo, diversidad, aprendizajes autónomos, conocimientos previos, normas y actitudes, entre otros. En tal sentido, Boix (1995) opina que los principios “se centran en el establecimiento de ciertas normas de convivencia, dirigidas a nuestros alumnos y a nosotros mismos, y la adaptación del currículum a las necesidades de los niños” (p. 56); de esta manera, se procura crear condiciones óptimas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, la naturaleza de los aprendizajes se relaciona con la estructura lógica de las diferentes unidades curriculares, la dificultad de los contenidos y el orden en que éstos han de ser desarrollados. En relación con el momento del proceso enseñanza-aprendizaje, Boix (1995) refiere que es

necesario contemplar el nivel de madurez de los estudiantes, el cual se enmarca dentro de los ciclos: físico, emotivo e intelectual. Cada uno de ellos con una duración y características diferentes, que necesitan atención especial por parte del docente.

En cuanto al componente grupo-clase tiene que ver con las interacciones de tipo formativo y social que se dan en la clase; por ello, es necesario tomar en cuenta que existe un sentimiento arraigado de colectividad, resultado de su convivencia. Esto quiere decir, que ningún estudiante queda aislado de lo que acontece en el aula, especialmente se ello afecta a la agrupación a la cual pertenece.

Luego de reconocer los componentes básicos de las estrategias didácticas, es importante destacar que el desarrollo de éstas se basa en la aplicación de técnicas y actividades específicas, orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje establecidos. De esta manera, las técnicas se consideran como procedimientos didácticos que se prestan a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Por otro lado, las actividades son parte de las técnicas y son acciones específicas que facilitan la ejecución de la técnica. Son flexibles y permiten ajustar la técnica a las características del grupo.

Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Significativo

La teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1983) se concentra en el tipo de aprendizaje que se produce en un aula de clase y en cómo hacer para que los conceptos presentados, más rigurosos y complejos que los que el estudiante trae al aula, puedan ser relacionados con éstos y tengan significado. Esta teoría, inscrita dentro de la corriente constructivista, privilegia la naturaleza de este aprendizaje, las condiciones necesarias para que ocurra la adquisición y retención de manera significativa de los contenidos presentados en la institución educativa y el resultado de tales

mecanismos. Así, de acuerdo con Coll (1997) "Hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje" (p. 134); lo que significa poder crear relaciones sustantivas o sustanciales, no arbitrarias, entre el nuevo conocimiento y lo que ya se conoce.

Ahora bien, para que esta relación se de, el estudiante debe poseer de antemano una estructura de conocimiento con la cual poder asimilar la nueva información. Es la disponibilidad de conceptos previos claros, relevantes e inclusivos en la estructura cognitiva del aprendiz, lo que permite la interacción con la nueva información y que ésta cobre después significado.

Por otra parte, según Coll (ob. Cit) "...un aprendizaje realizado de forma significativa es, al mismo tiempo, un aprendizaje que tiene un elevado valor funcional, es decir, un aprendizaje útil, un aprendizaje que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significados". (p. 136); se tiene así que los nuevos contenidos se integran a la estructura de conceptos que el estudiante ya ha construido. Por esto, la asignación de significado a través de la transformación de las estructuras cognitivas ya presentes, es lo que permitiría al aprendiz apropiarse del nuevo conocimiento y hacerlo más comprensible y estable.

Ahora bien, la transformación de la estructura cognitiva no ocurre, en general, de manera repentina o puntual sino que es un proceso gradual, que toma tiempo. La nueva información va adquiriendo significado progresivamente en la medida que el estudiante continúa en interacción con ella y sus estructuras cognitivas van transformándose, enriqueciéndose y haciéndose más elaboradas y poderosas.

En este sentido, según Ausubel (1983), se aprenden primero las representaciones de los objetos, que son en la mayoría de los casos, palabras con un significado concreto; luego se aprenden conceptos, lo que permite distinguir características comunes en diferentes objetos y poder

agruparlos dentro de una misma categoría; y se aprende además proposiciones, que corresponden a la comprensión de combinaciones de diferentes conceptos. De allí que el lenguaje tenga una importancia central en esta teoría, ya que el aprendizaje significativo puede ser considerado como un proceso de verbalización lo cual necesita, indefectiblemente, de la comunicación y relación entre los individuos que en él participan.

Ausubel (1983) propone ciertas condiciones generales para que ocurra el aprendizaje significativo. Estas condiciones son:

- Que el nuevo conocimiento tenga significado en sí mismo, es decir, que esté estructurado de forma tal que sus partes se conecten entre sí con una cierta lógica y que pueda ser relacionable de manera no arbitraria (no memorística), sino sustancial, con la estructura cognitiva del estudiante.
- Que el estudiante tenga una predisposición favorable para conectar el nuevo conocimiento. Una razón válida que lo estimule a aprender.
- Que el estudiante posea estructuras cognitivas con las cuales poder hacer interactuar el nuevo conocimiento y establecer relaciones sustanciales.

Es decir, la perspectiva de Ausubel y la concepción constructivista del aprendizaje asume que éste es, en esencia, el resultado de una actividad mental que el estudiante realiza, pero no partiendo de un vacío, sino de la base de su propio conocimiento. Al respecto, Coll (1997) describe apropiadamente esta idea al señalar:

Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. (p 443).

En este sentido, puesto que uno de los factores más importantes en el aprendizaje significativo es la creación de relaciones entre lo que el estudiante ya sabe y el nuevo contenido, entonces es determinante activar los conocimientos previos apropiados, pues son ellos los que permiten la asimilación y comprensión del nuevo conocimiento. Estos conocimientos previos abarcan tanto ideas relacionadas directamente con los nuevos conceptos, como la información que pueda conectarse con estos de forma indirecta. Así, la actividad mental de construcción que es aprender, implica que el estudiante active, movilice, haga uso de sus conocimientos previos a fin de establecer nuevas relaciones entre estos y el contenido a aprender.

Cardona (2004) indica que hay diversas estrategias de enseñanza que pueden incluirse: al principio de la instrucción, durante la instrucción o después de la instrucción. Las estrategias preinstruccionales, por lo general, preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente, tratan de incidir en la activación o la generación de conocimiento y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y se generen expectativas al respecto. Entre estas estrategias se encuentran: los objetivos y los organizadores previos.

Las estrategias coinstruccionales, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, organice, estructure y logre relacionar las ideas importantes. Aquí pueden incluirse, las ilustraciones, las redes y los mapas conceptuales.

En relación con los mapas conceptuales Ballester (2002) opina que:

Son el instrumento más pertinente para conseguir el aprendizaje significativo, puesto que en éste, los conceptos que presenta han de estar conectados con una coherencia interna y una conexión adecuada. En los mapas conceptuales, los conceptos se

presentan en forma de jerarquía o niveles, del más general al más particular y son muy útiles para detectar las ideas previas del alumnado en forma de evaluación inicial, de manera de facilitarle nuevas conexiones entre los conceptos. (p. 21)

Así, los mapas conceptuales, en la enseñanza de la geografía, se pueden usar para estructurar, relacionar y profundizar los temarios, siendo un poderoso instrumento para mejorar la calidad educativa; por tanto, un mapa conceptual ha de aclarar las relaciones entre los conceptos, sus significados, convirtiéndose en una herramienta significativa para el aprendizaje.

Por otra parte, se encuentran los recursos didácticos como los modelos, las diapositivas, los videos, entre otros, que permiten dilucidar los conceptos y ampliar la variedad de los ejemplos. Su valor radica, principalmente, en el hecho que pueden complementar un programa de enseñanza bien planeado.

Finalmente, las estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de la enseñanza y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora y crítica del material. En otros casos, le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de ellas son: los resúmenes, organizadores gráficos, redes y mapas conceptuales.

Educación Ambiental

La educación ambiental tiene que ver con el proceso que permite a las personas comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural (Bermúdez, 2003). De lo expresado se entiende que este proceso busca generar en el estudiante una actitud de valoración y respeto por el ambiente, con lo cual se propicia un mejoramiento en la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. De esta forma, Bermúdez (ob.Cit) opina que:

En la medida que la educación ambiental propende por la construcción de actitudes y valores de responsabilidad y respeto hacia todas las formas de vida, implica un cambio de comportamiento de los individuos y la sociedad frente a su medio, y traspasa las aulas escolares para convertirse en una vivencia permanente, haciendo más tenue la diferencia entre educación formal y no formal. (p. 24)

En este contexto, la educación ambiental cobra fuerza y tiene un papel destacado como elemento en la estrategia orientada hacia los cambios culturales de la población. En efecto, diversos encuentros y reuniones organizados por organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO, en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), subrayan la importancia de los contenidos y los métodos que favorezcan el desarrollo de enfoques interdisciplinarios en la enseñanza y el aprendizaje, orientados hacia la participación activa de los estudiantes en la solución de problemas concretos del medio ambiente.

En tal sentido, la educación ambiental no puede desarrollarse sólo como una nueva asignatura creada para tal efecto, sino que se concibe como una dimensión que debe ser atendida desde todas las asignaturas o áreas, que debe impregnar el currículo, proporcionándole objetivos y enfoques nuevos.

Contenidos Curriculares de la Educación Ambiental

Los cambios acelerados en el ámbito científico, tecnológico, comunicacional e industrial, demandan también transformaciones sustanciales en el campo educativo. Dentro de este contexto, y como una alternativa de respuesta a estas inquietudes, se generó la reforma educativa para la Educación Básica, centrada en la transversalidad, pues la enseñanza se aborda no sólo desde las áreas, sino también desde los ejes transversales. Estos ejes, con un profundo contenido ético y social,

responden a problemas no resueltos por la sociedad venezolana, los cuales se denominan: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, trabajo y ambiente.

Los ejes transversales impregnan y permean todo el currículo, facilitando el abordaje de los problemas e inquietudes de la sociedad venezolana actual; permiten profundizar en los aprendizajes informales que el estudiante adquiere en forma difusa en el entorno sociocultural y están dotados de una gran funcionalidad psicológica y social para que el alumno y la alumna vayan tomando conciencia de la realidad de su contexto, al mismo tiempo que desarrollan competencias para modificarla y construir un mundo mejor. (Ministerio de Educación, 1999).

Los ejes transversales se convierten, entonces, en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar las dimensiones del conocer, el ser, el hacer y el convivir, a través de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales presentes en todas las áreas del currículo. Se trata de formar un hombre que sea capaz de aprender a ser, que sea cada día más humano; aprender a hacer, desarrollando habilidades y destrezas; aprender a conocer, que esté dispuesto a adquirir el conocimiento, procesarlo y transformarlo; y aprender a convivir, que sea capaz de aprender a vivir en una sociedad más justa y más democrática.

Particularmente el eje transversal ambiente está orientado a desarrollar en los educandos competencias para percibir, comprender y proyectarse en la problemática socioambiental; la promoción del desarrollo sustentable como vía para asegurar la supervivencia de las actuales formas de vida en el planeta, así como alcanzar niveles de equilibrio que permitan la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generación futuras.

Dentro del currículo propuesto, el ambiente es concebido como un todo conformado por la naturaleza, el hombre, la cultura y componentes de tipo geohistóricos, económicos y políticos. Según el Ministerio del Ambiente

(2005), el eje transversal ambiente está integrado por las siguientes dimensiones:

Dinámica del ambiente. Responde al saber sobre el ambiente; aquí se pretende que el educador comprenda que el entorno es el resultado de la interacción, tanto de fenómenos naturales como de las acciones humanas, y que para estudiarlo se requiere conocer los aspectos fisiconaturales y los factores sociales. En esta dimensión se enfatiza lo inherente a la globalización (ambiente como sistema y diferentes criterios de análisis); la investigación (procesamiento de información y comunicación); y la interacción hombre-naturaleza (análisis de la relación de protección que debe establecer el hombre con la naturaleza).

Participación ciudadana. Responde al saber hacer por el ambiente. No puede concebirse la formación ambiental de los alumnos como una simple reflexión o información en el aula, debe entenderse de una manera dinámica, como un compromiso que se manifiesta mediante la acción ciudadana. Se debe educar al niño, para que interactúe con su comunidad desarrollando acciones proambientales, a través de un trabajo cooperativo que le permita alcanzar el sentido de pertenencia a su localidad, al país y al mundo; esto se evidenciaría por el respeto a toda forma de vida, la prevención y solución de problemas, y la participación en acciones individuales y colectivas.

Valores ambientales. Es la dimensión para la consolidación de una conciencia ética y estética y responde al ser. El eje ambiente contribuye con la formación de la conciencia ética y estética, para interactuar con las distintas formas de vida con las cuales comparte su espacio y para respetar su ciclo de vida. La formación axiológica debe tener como base el pensamiento ético, crítico e innovador en la promoción de la calidad ambiental. Esto puede lograrse a través del análisis y reflexión sobre las acciones, ello facilita que se configure un comportamiento ético y estético ante el ambiente. En este sentido, corresponde al maestro buscar cuáles son

las situaciones más adecuadas para propiciar en el alumno este comportamiento.

Promoción de la salud integral. La conciencia de la salud planetaria responde al saber convivir con el ambiente que nos rodea, lo cual incluye como ya se ha señalado: personas, animales, plantas, hongos, bosques, sabanas, cuerpos de aguas, suelos, nuestros yo internos y externos. Esta dimensión involucra los hábitos de vida saludable, la promoción de la salud y la prevención, conservación del ambiente y de la salud. La educación debe contribuir a la conformación de una sociedad que se preocupe por los problemas de salud pública y desarrolle una conciencia global del planeta. Una vida saludable se alcanza siempre y cuando se consolide la autoestima, la autonomía y se reconozca, con espíritu crítico, cuáles son los comportamientos y las situaciones de riesgo y peligro para la salud.

En la dimensión promoción de la salud se aspira que al finalizar la Educación Básica, el alumno asuma y sienta la vida como una realidad y como un proyecto del cual es protagonista o responsable. Por ello, debe capacitarse para la participación activa, individual y colectiva, en la promoción de la salud.

Por las razones antes expuestas, se enfatiza que la transversalidad es una las innovaciones curriculares más útiles para fomentar la calidad de vida. En tal sentido, el eje transversal ambiente persigue la comprensión de la dinámica del ambiente, la participación como ciudadano, la estructuración práctica de la conciencia ética y estética y el compromiso del alumno, de la escuela y la comunidad o promotores de la salud integral.

De esa forma, la educación geográfica contribuirá a la formación de los habitantes del mundo globalizado, con conciencia y responsabilidad social. (Araya, 2004). Es educar para entender la realidad desde una participación cívica donde la reflexión crítica y creativa, aporte opciones de cambio a los problemas ambientales y geográficos vividos. Las circunstancias difíciles de la sociedad en el marco de las localidades exigen una acción educativa de

acento interpretativo de los acontecimientos que allí ocurren y para eso se reclama una renovada opción hermenéutica, más allá de lo que simplemente se ve.

Esta concepción de la acción educativa debe abordar los temas ecológicos y ambientales de la comunidad, explicados con el desenvolvimiento de actividades en las que la discusión y el debate, orienten la enseñanza y el aprendizaje como una actividad integral y armónica para atender a los problemas que afectan al lugar; es decir, avanzar más allá de la transmisión de contenidos por la investigación de problemas ambientales y geográficos.

Es de considerar la observación de la realidad geográfica a través del trabajo de campo; la obtención de un marco teórico actualizado sobre los aspectos ambientales estudiados, desde una labor acuciosa de lectura de documentos, libros, prensa, entre otros medios bibliohemerográficos; y el desarrollo de acciones que ejerciten habilidades y destrezas para actuar-pensar en forma abierta.

Finalmente, la educación ambiental encuentra, en la enseñanza de la geografía, un excelente aliado para el logro de sus finalidades y objetivos. De allí el compromiso de comprender la realidad geográfica de la globalización y su repercusión económica, científica y tecnológica, cuyo conocimiento ayudará a contrarrestar sus efectos en el deterioro ambiental y a fortalecer el lugar como comunidad vivida.

Niveles de Asimilación del Conocimiento

Los conocimientos y las habilidades, como experiencias sociales, son el objeto de aprendizaje, el contenido. Cada objetivo de instrucción expresa de manera explícita el nivel de asimilación de los contenidos que se pretende incorpore el estudiante; es decir, el grado de dominio de los contenidos.

De manera general, resumiendo el informe emanado del Congreso Internacional de Educación Inicial (2013), se consideran cuatro (4) niveles de asimilación: Familiarización, Reproducción, Producción y Creación. El primer nivel, o Familiarización, pretende que los estudiantes reconozcan los conocimientos o habilidades que se les presentan, aunque ellos no los puedan reproducir.

El segundo nivel, o Reproducción, implica la repetición del conocimiento asimilado o la habilidad adquirida, es decir, cuando se reproduce lo dicho o hecho por el docente. En este nivel se plantean gradaciones, correspondiendo a si la acción se reproduce con o sin modelos previamente establecidos, o si se realiza variantes del algoritmo del contenido a asimilar.

En el tercer nivel, o Producción, el estudiante es capaz de utilizar los conocimientos o habilidades en situaciones nuevas, es decir, cuando sabe usar lo aprendido. Finalmente, el cuarto nivel, o Creación, está referido a la capacidad de resolver situaciones nuevas para las que no son suficientes los conocimientos adquiridos, y donde no se conoce el método para resolver el problema ni se tienen todos los conocimientos imprescindibles para su solución, lo que obliga a presuponer un elemento cualitativamente nuevo por parte del estudiante para llegar a un resultado. Es decir, crea una solución a partir de una aplicación creadora de los conocimientos y habilidades que ya posee.

Bases Legales

El presente trabajo de investigación, orientado hacia la propuesta de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, dirigidas a la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, se fundamenta en diversos instrumentos legales. En primera instancia, se tiene

la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), la cual expresa en su Artículo 102 que:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad (...).

De esta manera, el Estado venezolano en conjunto con la sociedad, se plantea como prioridad el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos en la Constitución, tales como la libertad, la igualdad, la justicia social, la democracia, la responsabilidad social, entre otros.

Por otra parte, la mencionada Constitución expresa en su Artículo 107 que:

www.bdigital.ula.ve

La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal. Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano.

En concordancia con el artículo anteriormente citado, la Ley Orgánica de Educación (2009), establece en el Artículo 15 numeral 5, referido a los fines de la educación, que:

La educación conforme a los principios y valores de la Constitución de la República y de la presente Ley, tiene como fines: 5. Impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales.

De igual forma se tiene que la precitada Ley invoca:

El obligatorio cumplimiento de la educación en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, el idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, y el ambiente en las instituciones y centros educativos oficiales y privados, hasta la educación media general y media técnica (...) (Art. 6, numeral 2, literal c)

Como es de observar, la presente investigación relacionada con la propuesta de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, se encuentra sustentada por la legislación vigente en cuanto a la enseñanza de la geografía venezolana y el interés del Estado en materia de conservación ambiental.

Variables del Estudio

Una variable de estudio puede definirse como una propiedad o característica observable en un objeto de estudio, que puede adoptar o adquirir diversos valores y esta variación es susceptible de medirse. (Arias, 2006) Así pues, para el logro del propósito fundamental de la presente investigación, se recurre a la operacionalización de las variables contenidas en los objetivos específicos de estudio, lo cual consiste en la expresión de estas variables en aspectos medibles, tales como dimensiones e indicadores. Ello se muestra en el Cuadro 1.

Tabla 1

Operacionalización de las Variables

Objetivo Específico	Variable	Dimensiones	Indicadores	Técnica	Item	
Describir las estrategias didácticas, utilizadas por los docentes de la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, municipio Andrés Bello del Estado Táchira, para la enseñanza de la geografía	Estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza de la geografía.	Preinstruccionales	Objetivos	Observación directa	1	
		Coinstruccionales	Organizadores previos		2	
			Señalizaciones		3	
			Activación de conocimientos previos		4	
			Ilustraciones		5	
			Organizadores gráficos		6	
			Preguntas intercaladas		7	
		Postinstruccionales	Mapas y redes conceptuales		Encuesta	8
			Juegos lúdicos			9
			Promoción de enlaces			10
			Resúmenes			11
			Analogías			12
Identificar los elementos de educación ambiental involucrados en el proceso de enseñanza de la geografía, en la institución educativa mencionada.	Elementos de educación ambiental involucrados en el proceso de enseñanza de la geografía.	Dinámica del ambiente	Globalización	Revisión bibliográfica		
Participación ciudadana	Valores ambientales	Promoción de la salud integral	Investigación			
			Interacción hombre-naturaleza			
			Compromiso			
			Trabajo cooperativo			
			Sentido de pertenencia			
			Conciencia ética y estética			
Convivencia con el ambiente						
Hábitos de vida saludables						
Conservación ambiental						

Fuente: La investigadora. (Agosto, 2014)

Tabla 1**Operacionalización de las Variables (Cont.)**

Objetivo Específico	Variable	Dimensiones	Indicadores	Técnica	Item
Analizar el grado de asimilación, sobre los contenidos de geografía, que alcanzan los estudiantes por medio de las estrategias didácticas utilizadas.	Grado de asimilación, sobre los contenidos de geografía, alcanzado por los estudiantes.	Familiarización	Reconocimiento de contenidos	Encuesta	13
		Reproducción	Repetición del contenido		14
		Producción	Uso de los conocimientos		15
		Creación	Resolución de situaciones nuevas		16

Fuente: La investigadora. (Agosto, 2014)

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tal como lo establece Balestrini (2006), el marco metodológico de toda investigación tiene como finalidad esencial:

Situación en el lenguaje de investigación, los métodos e instrumentos que se emplearán en la investigación planteada, desde la ubicación acerca del tipo de estudio y el diseño de la investigación; su universo o población; su muestra; los instrumentos y técnicas de recolección de datos; la medición; hasta la codificación, análisis y presentación de los datos. (p. 126)

De acuerdo con lo planteado, el marco metodológico de la presente investigación es la instancia que hace referencia al conjunto de métodos, técnicas y formalidades instrumentales que se emplearon en el proceso de recolección e interpretación de los datos requeridos en la presente investigación.

Tipo de Investigación

Tomando en consideración el problema y los objetivos propuestos, el presente trabajo de investigación se considera dentro del tipo descriptivo que, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), "... busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis" (p.102); en tal sentido, el propósito de la autora es describir la situación referida a las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, con la finalidad de

plantear alternativas que permitan un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental.

Por otra parte, la investigación que se desarrolla se adapta al paradigma cuantitativo. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006), indican que:

Es el enfoque que usa la recolección y el análisis de los datos para contestar las preguntas de investigación establecidas previamente. Confía en la medición numérica, el conteo y el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. (p. 50)

De acuerdo con esto, se utilizaron instrumentos de medición que proporcionaron datos numéricos susceptibles de análisis estadísticos, que permitieron establecer patrones de comportamiento capaces de describir la variable que se estudia.

www.bdigital.ula.ve **Diseño de Investigación**

En la investigación que se presenta, cuyo objetivo general está referido a la propuesta de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, dirigidas a la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, se aplicó un diseño de campo en virtud de que los datos se recolectaron directamente de la realidad, bajo las condiciones naturales de los sujetos estudiados. Arias (2006) lo define como:

Aquél que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna; es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes. (p. 31)

Asimismo, el presente estudio corresponde a un diseño de tipo no experimental, del cual Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que “no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (p. 205); lo que significa que, para el presente estudio, la investigadora no manipula ninguna de las variables, sino que toma nota de sus características sólo a través de la observación directa y de la recolección de información suministrada por la población objeto del estudio.

De acuerdo con esto, se considera adecuado el diseño transeccional, cuyo propósito es recolectar datos en un tiempo único, para describir las variables y analizar sus incidencias e interrelaciones en ese momento.

Modalidad de la Investigación

Por otra parte, la investigación además se considera de tipo proyectivo que, en palabras de Hurtado (2008):

Consiste en la elaboración de una propuesta, un plan, un programa o un modelo, como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social, o de una institución, o de una región geográfica, en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y de las tendencias futuras, es decir, con base en los resultados de un proceso investigativo. (s/p)

De esta manera, la investigación proyectiva involucra creación, diseño, elaboración de planes o de proyectos, sobre la base de las siguientes fases: (a) Diagnóstico del problema, (b) Fundamentación teórica de la propuesta, (c) Procedimiento metodológico, (d) Actividades y recursos necesarios para la ejecución de las estrategias que se plantean y (d) Análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización de la propuesta.

Población

Una población es definida por Arias (2006), como el “Conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (p. 81); de tal manera, el grupo de elementos a estudiarse en la presente investigación está conformado por los doce (12) docentes de Geografía que laboran en la U. E. José Leonardo Chirinos, localizada en el Municipio Andrés Bello del Estado Táchira.

Por tratarse de una población reducida y totalmente accesible, no se recurrió al cálculo de la muestra, por lo que el instrumento de recolección de datos diseñado, fue aplicado a todos y cada uno de tales docentes.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En opinión de Ramírez (1999), “una técnica es un procedimiento más o menos estandarizado que se ha utilizado con éxito en el ámbito de la ciencia” (p. 137). Ahora bien, la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual se guarda en un medio material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente. A dicho soporte se le llama instrumento, que según Arias (2006) “Es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (p. 69)

Así, para dar respuesta a los objetivos de investigación, se recurrió a la técnica de la encuesta de la cual Arias (ob. Cit) indica que es “Una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p. 72). Para ello, se hizo uso del cuestionario que, según el autor antes citado, “Es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas” (p. 74).

En tal sentido, se diseñó un (1) cuestionario, sobre la base de los indicadores resultantes en el cuadro de variables, constituido por dieciséis (16) preguntas en Escala Likert. (Anexo A)

Validez y Confiabilidad del Instrumento

Todo instrumento de investigación que busca recabar información debe contar con validez antes de ser aplicado. Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que se refiere “al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p. 277). De esta manera, la validez tiene como propósito estudiar la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas con un instrumento, en el sentido de que mida realmente el rasgo que pretende medir. Así, el tipo de validez que se establece en esta investigación es la Validez de Contenido, la cual trata de determinar hasta dónde los ítems del instrumento diseñado son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir.

En este sentido, el cuestionario fue sometido al juicio de tres (3) expertos en el área, quienes recibieron suficiente información acerca del tema de estudio y cuyas evaluaciones se presentan en un formato elaborado para tal fin. (Anexo B)

Una vez determinado el proceso de validación del instrumento diseñado, se procedió al cálculo del coeficiente de confiabilidad, que de acuerdo con Ruiz (2002) “...permite determinar el grado en que los ítems de una prueba están correlacionados entre sí” (p. 47); así, la confiabilidad de un instrumento de medición es una medida de su capacidad para distinguir hasta qué punto una variable fluctúa como resultado de un error en la medición o de un cambio real.

En el caso que aplica a esta investigación, se toma el criterio de consistencia interna, el cual se calcula por el método Alpha de Cronbach a través de la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left(1 - \frac{\sum Si^2}{St^2} \right)$$

Donde:

α = Coeficiente de Confiabilidad

N = Número de ítems

$\sum Si^2$ = Sumatoria de la varianza de los ítems

St^2 = Varianza total del instrumento

De esta manera, para el cálculo del coeficiente de confiabilidad del cuestionario se siguió el procedimiento que a continuación se describe:

1. Se aplicó el cuestionario diseñado a una muestra de diez (10) personas pertenecientes a un ámbito de estudio diferente, pero con características similares a las aquí presentadas. A esto se le llama prueba piloto.
2. Las respuestas obtenidas fueron procesadas a través del programa SPSS Statistics Versión 17.0.
3. Los resultados arrojaron un coeficiente de confiabilidad de 0,84 la cual se considera, según la escala propuesta por Ruiz (2002), como Muy Alta. (Anexo C).

En tal sentido, el cuestionario diseñado posee una confiabilidad Muy Alta, por lo que se recomendó su aplicación a los miembros de la muestra objeto del estudio.

Tabla 2

Coefficiente de Confiabilidad

Rango	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Fuente: Ruiz (2002) Instrumentos de Investigación Educativa

Procesamiento y Análisis de Datos

Una vez recopilados todos los datos de la investigación, producto de la aplicación de los cuestionarios, se procedió a organizar y procesar los mismos, atendiendo las siguientes etapas: (a) Codificación, (b) Tabulación, (c) Elaboración de cuadros estadísticos en los que se destaque la frecuencia relativa y la frecuencia absoluta con las que se de un hecho y (d) Graficación, con el interés de ilustrar con mayor facilidad los resultados reflejados en los cuadros. Este procesamiento se llevó a cabo por medio de cualquiera de los paquetes estadísticos de mayor uso, tal como es el caso del Excel para Windows XP.

Finalizado el procesamiento de los datos, se recurrió al análisis de los resultados obtenidos a través de la técnica porcentual de mayor agrupamiento de respuestas. Seguidamente, se confrontaron los resultados del análisis con las teorías consideradas en el estudio a los fines de optimizar la interpretación. Finalmente, se elaboraron las conclusiones en función de los objetivos específicos planteados, sobre la base de las cuales fueron diseñadas las estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, dirigidas a la Unidad

Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira.

Procedimiento de la Investigación

Atendiendo a la modalidad de un proyecto factible, el procedimiento llevado a cabo en la presente investigación estuvo constituido por las siguientes fases:

Fase 1: Diagnóstico. En ésta se describen las estrategias didácticas, utilizadas por los docentes de la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, municipio Andrés Bello del Estado Táchira, para la enseñanza de la geografía, así como el proceso de asimilación sobre los contenidos de geografía que alcanzan los estudiantes por medio de las estrategias didácticas utilizadas.

Fase 2: Revisión bibliográfica. Consistió en identificar los elementos de educación ambiental involucrados en el proceso de enseñanza de la geografía, en la institución educativa mencionada. De igual manera, se revisó la legislación nacional vigente en cuanto a la enseñanza de la geografía bajo el enfoque de la educación ambiental.

Fase 3. Diseño. A partir de la información recolectada en las Fases 1 y 2, se diseñan estrategias didácticas que fomenten un aprendizaje significativo de la Geografía desde el enfoque de la Educación Ambiental para la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS OBTENIDOS

Presentación, Análisis e Interpretación de los Resultados

Después de aplicarse el cuestionario diseñado a la población objeto del estudio, en este caso a los docentes de Geografía que laboran en la U. E. José Leonardo Chirinos, localizada en el Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, se procedió a la codificación y tabulación de las respuestas emitidas por estos.

Así, estas respuestas se presentan en cuadros de frecuencia absoluta y frecuencia relativa (%) y en gráficos circulares. Posteriormente, para cada uno de ellos se hace un análisis cuantitativo para identificar: (a) las estrategias didácticas, utilizadas por los docentes de la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, municipio Andrés Bello del Estado Táchira, para la enseñanza de la geografía y (b) el grado de asimilación, sobre los contenidos de geografía, que alcanzan los estudiantes por medio de las estrategias didácticas utilizadas.

Estos resultados sentaron las bases para el diseño de estrategias didácticas que propicien un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, dirigidas a la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, como una alternativa que procure un proceso de enseñanza y de aprendizaje más activo, participativo y relacionado al medio al que pertenecen los estudiantes.

Proposición No. 1: Elabora el plan de clase, los métodos de enseñanza y el régimen de evaluación, antes de comenzar a desarrollar un nuevo contenido.

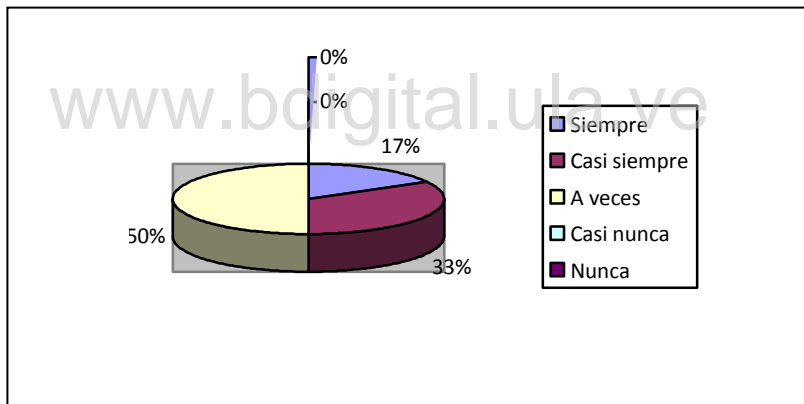
Tabla 3

Objetivos de aprendizaje

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	2	17
Casi siempre	4	33
A veces	6	50
Casi nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 1. Objetivos de aprendizaje



Fuente: Tabla 3

Los objetivos de aprendizaje son enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante; es decir, se trata de la generación de expectativas apropiadas en los estudiantes. Al respecto, como es de observar, el cincuenta por ciento (50%) de los docentes encuestados, indica que A veces elabora el plan de clase, los métodos de enseñanza y el régimen de evaluación, antes de comenzar a desarrollar un nuevo contenido, seguido de un treinta y tres por ciento (33%)

que señala hacerlo Casi siempre y el diecisiete por ciento (17%) restante, Siempre. En este caso, Díaz y Hernández (2007) expresan que:

Las estrategias preinstruccionales, tales como los objetivos o propósitos de aprendizaje, preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. (p.82)

De lo expuesto por los autores, se destaca la necesidad que en la U.E. José Leonardo Chirinos se oriente a los docentes de geografía en cuanto a una previa exposición a los estudiantes sobre cuáles son los contenidos que se van a desarrollar, como una forma de familiarizar a estos con el tema y generarles cierto grado de interés y expectativa.

Proposición No. 2: Antes de comenzar un tema, ofrece información introductoria que permita a los estudiantes activar sus conocimientos previos sobre el mismo

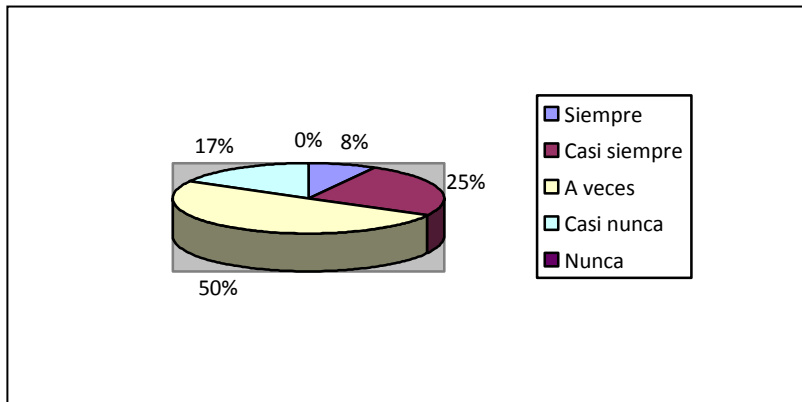
Tabla 4

Organizadores previos

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	1	8
Casi siempre	3	25
A veces	6	50
Casi nunca	2	17
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 2. Organizadores previos



Fuente: Tabla 4

Interpretando a Díaz y Hernández (2007), los organizadores previos constituyen la información de tipo introductorio y contextual, elaborada de manera general, que busca tender puentes cognitivos entre la información nueva y la que ya poseen los estudiantes. En tal sentido, se observa que el cincuenta por ciento (50%) de los docentes solo A veces ofrece información introductoria que permita a los estudiantes activar sus conocimientos previos sobre el tema que se va a tratar, seguido de un veinticinco por ciento (25%) que señala hacerlo Casi siempre, un diecisiete por ciento (17%) Casi nunca y el ocho por ciento (8%) restante, Siempre.

Al respecto, la investigadora sugiere la necesidad que los docentes objetos de estudio utilicen los organizadores previos como una estrategia que: a) ayude al estudiante a organizar la información, considerando los niveles de generalidad, especificidad y su relación de inclusión en clases y (b) ofrezca al estudiante el marco conceptual donde se ubica la información que se ha de aprender (ideas inclusoras), evitando así la memorización de información aislada e inconexa.

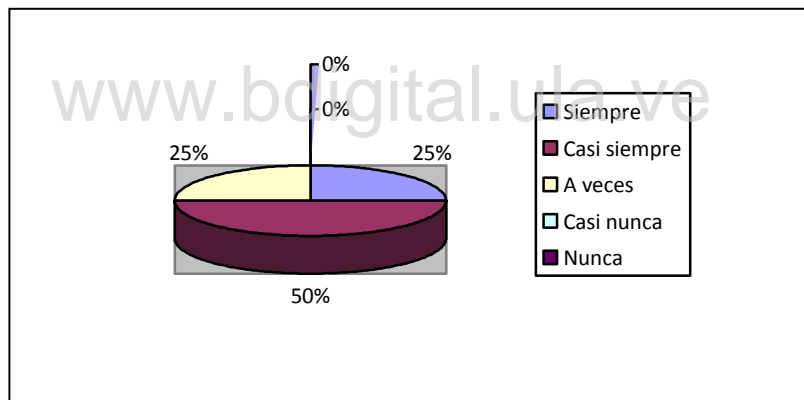
Proposición No. 3: Hace énfasis en los elementos relevantes de los contenidos a aprender.

Tabla 5
Señalizaciones

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	3	25
Casi siempre	6	50
A veces	3	25
Casi nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 3. Señalizaciones



Fuente: Tabla 5

Según se desprende del Gráfico 3, el cincuenta por ciento (50%) de los docentes que fueron encuestados Casi siempre hace énfasis en los elementos relevantes de los contenidos a aprender, mientras que un veinticinco por ciento (25%) expresa Siempre y una proporción similar A veces. Para Solé (2008):

Las ilustraciones son imágenes de registros denotativos y connotativos donde el alumno contextualiza la enseñanza teniendo como norma darle sentido al producto. La efectividad del uso de las señalizaciones se mide con el procesamiento de los registros de cada alumno en una evaluación, de esa manera podrá viabilizar la elaboración del sistema de señalizaciones en un contenido determinado por aprender. (p. 71)

En todo caso, se considera de significativa relevancia que los docentes de la U.E. José Leonardo Chirinos utilicen las señalizaciones como una herramienta para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido a aprender; a la vez que orienten y guíen la atención del estudiante para identificar la información principal.

Proposición No. 4: Indaga, a través técnicas como lluvia de ideas o preguntas dirigidas, los conocimientos previos de los estudiantes, sobre el contenido a desarrollar.

www.bdigital.ula.ve

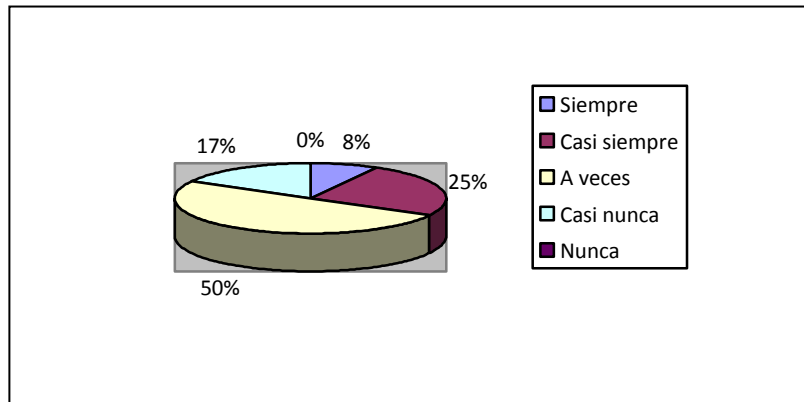
Tabla 6

Activación de conocimientos previos

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	1	8
Casi siempre	3	25
A veces	6	50
Casi nunca	2	17
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 4. Activación de conocimientos previos



Fuente: Tabla 6

Díaz y Hernández (2007) expresan que la activación de conocimientos previos se refiere a aquellas estrategias dirigidas a impulsar los preconceptos que los estudiantes poseen e, incluso, a generarlos cuando no existan, resultando fundamental para el aprendizaje. En este sentido, se observa que los docentes de la U.E. José Leonardo Chirinos no son muy dados a usar este tipo de estrategia preinstruccional, puesto que solo un veinticinco por ciento (25%) acepta hacerlo Casi siempre y un ocho por ciento (8%), Siempre.

Así, la investigadora considera de interés el uso de actividades como la lluvia de ideas y preguntas dirigidas, tales que permitan indagar al docente sobre los conocimientos que poseen los estudiantes acerca del tema que será tratado.

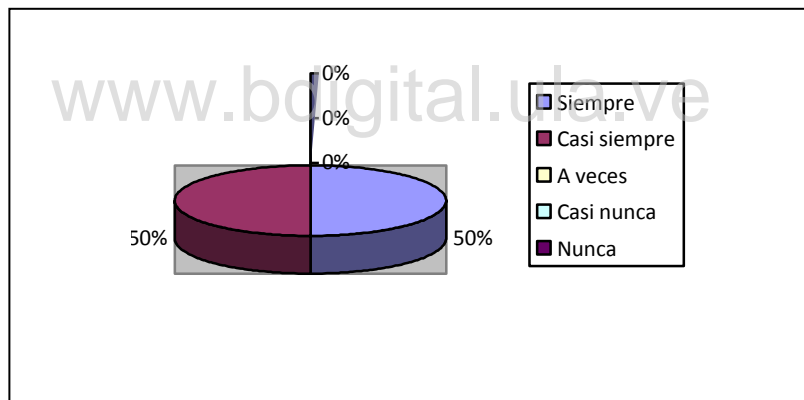
Proposición No. 5: Utiliza mapas, fotografías o ilustraciones de algún tipo para la enseñanza de la geografía.

Tabla 7
Ilustraciones

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	6	50
Casi siempre	6	50
A veces	0	0
Casi nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 5. Ilustraciones



Fuente: Tabla 7

A partir del Gráfico 5 se concluye que es común el uso de ilustraciones por parte de los docentes de geografía en la U.E. José Leonardo Chirinos. En este sentido, se tiene que el cincuenta por ciento (50%) admite que Siempre utiliza mapas, fotografías o algún tipo de imagen durante el desarrollo de la cátedra, seguido del cincuenta por ciento (50%) que lo hace Casi siempre. En palabras de Acosta y García (2012) “Las ilustraciones son representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema

específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones), las cuales facilitan la codificación visual de la información” (p. 72); de esta manera, en el caso específico de la enseñanza de la geografía, las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción.

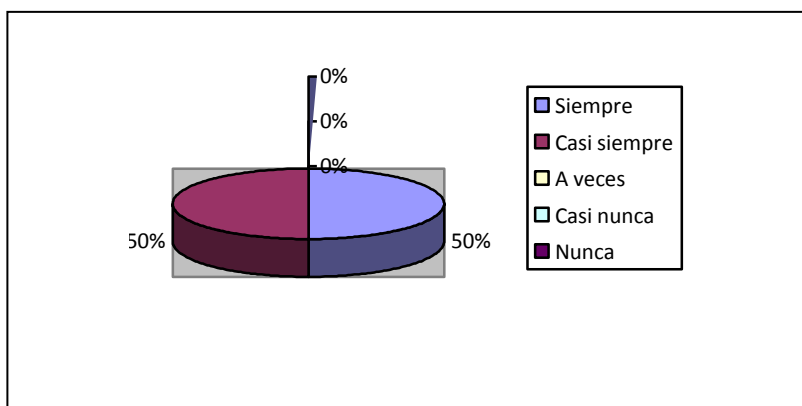
Proposición No. 6: Se apoya en cuadros sinópticos para la presentación del contenido a ser enseñado.

Tabla 8
Organizadores gráficos

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	6	50
Casi siempre	6	50
A veces	0	0
Casi nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 6. Organizadores gráficos



Fuente: Tabla 8

En relación con los organizadores gráficos, Acosta y García (2012) opinan que “Son representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos), útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos. Se encuentran entre uno de los mejores métodos para enseñar las habilidades del pensamiento”.

En este caso se considera positivo que los docentes de geografía de la U.E. José Leonardo Chirinos hagan uso de esta estrategia coinstruccional (50% de los encuestados señala hacerlo Siempre y 50% Casi siempre), puesto que constituye una técnica necesaria para trabajar con ideas y para presentar diversa información. De igual forma, enseñan a los estudiantes a clarificar su pensamiento, procesar, organizar y priorizar la nueva información.

Proposición No. 7: Promueve la atención de los estudiantes, a través de la formulación de preguntas intercaladas durante la experiencia de aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

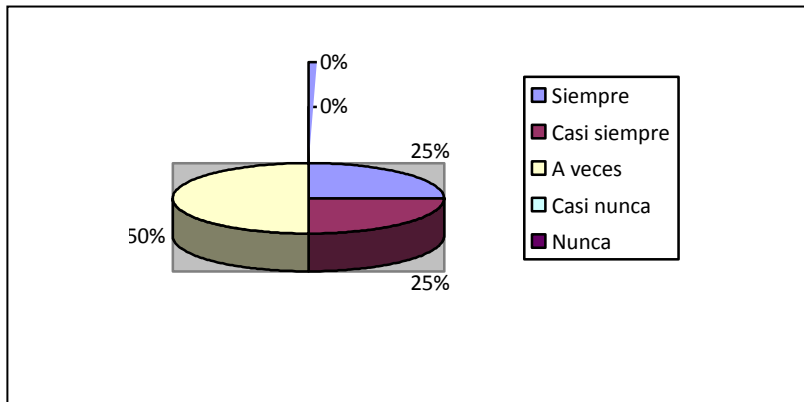
Tabla 9

Preguntas intercaladas

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	3	25
Casi siempre	3	25
A veces	6	50
Casi nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 7. Preguntas intercaladas



Fuente: Tabla 9

Las preguntas intercaladas, en opinión de Díaz y Hernández (2007) sirven para “mantener la atención y favorecer la práctica, la retención y la obtención de información relevante” (p. 81). En el caso de la presente investigación, se observa que el cincuenta por ciento (50%) de los encuestados A veces promueve la atención de los estudiantes, a través de la formulación de preguntas intercaladas durante la experiencia de aprendizaje, mientras que un veinticinco por ciento (25%) expresa hacerlo Casi siempre y una proporción similar, Siempre.

Como toda estrategia coinstruccional, el uso de preguntas intercaladas busca, entre otras cosas, detectar la información principal, conceptualizar contenidos, delimitar la organización, estructurar e interrelacionar los contenidos, mantenimiento de la atención y la motivación del estudiante. De allí la importancia que los docentes de geografía de la U.E. objeto del estudio, incorporen este tipo de estrategia en su quehacer profesional, a los fines de generar una participación activa y entusiasta en los educandos.

Proposición No. 8: Organiza y relaciona los contenidos que enseña, por medio del uso de mapas mentales o conceptuales.

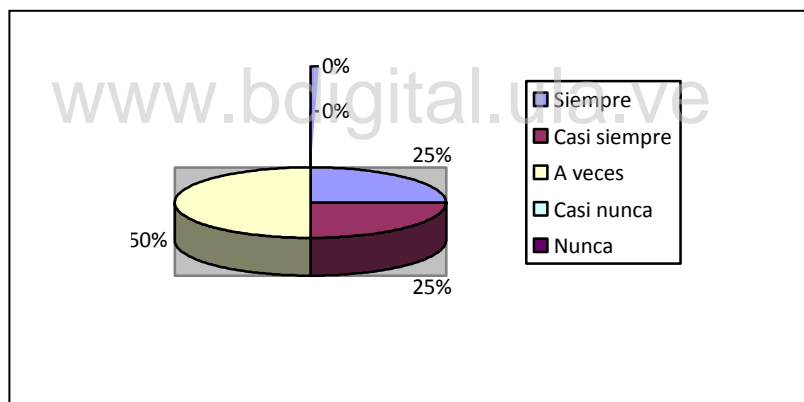
Tabla 10

Mapas y redes conceptuales

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	3	25
Casi siempre	3	25
A veces	6	50
Casi nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 8. Mapas y redes conceptuales



Fuente: Tabla 10

En opinión de Acosta y García (2012), los mapas y redes conceptuales:

Constituyen una importante herramienta para ayudar a los alumnos a almacenar ideas e información, ya que tienen por objeto representar relaciones significativas. (...) Son una estrategia de enseñanza para organizar, agrupar y relacionar los conceptos, desde los más generales y pertinentes, hasta los más sencillos y complejos; facilitando una mejor comprensión de los contenidos estudiados. (p. 72)

En este contexto, se desprende que los docentes de geografía de la U.E. José Leonardo Chirinos poseen un relativo interés en el uso de esta estrategia didáctica, puesto que el cincuenta por ciento (50%) expresa hacerlo solo A veces, un veinticinco por ciento (25%) Casi siempre y el veinticinco por ciento (25%) restante, Siempre. De esta manera, la investigadora considera de interés la incorporación de esquemas basados en el uso de mapas conceptuales como una alternativa para facilitar el proceso de aprendizaje significativo de la geografía venezolana, bajo el enfoque de la educación ambiental.

Proposición No. 9: Se apoya en el uso de juegos lúdicos, para el logro de los objetivos de enseñanza establecidos.

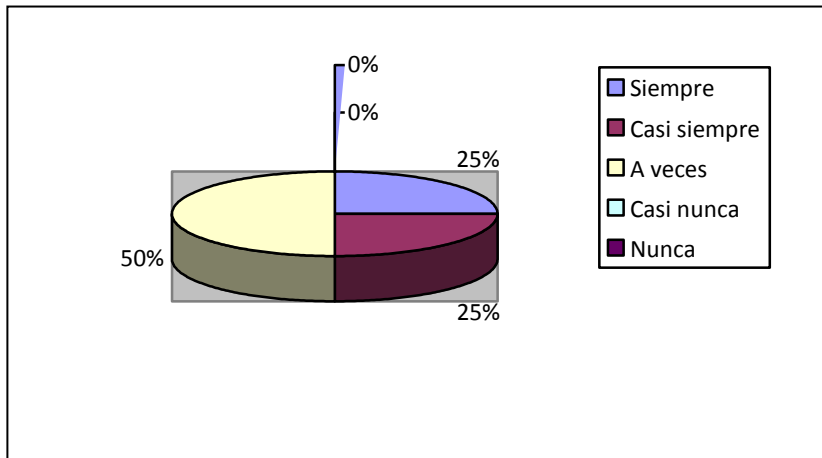
Tabla 11

Juegos lúdicos

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	0	
Casi siempre	2	25
A veces	4	50
Casi nunca	4	0
Nunca	2	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 9. Juegos lúdicos



Fuente: Tabla 11

En relación con el uso de juegos lúdicos, solo un veinticinco por ciento (25%) de los docentes encuestados afirma utilizarlos Siempre como estrategia para la enseñanza de la geografía, un veinticinco por ciento (25%) lo hace Casi siempre y el cincuenta por ciento (50%) restante, A veces.

El método lúdico se refiere a un conjunto de estrategias diseñadas para crear un ambiente de armonía en los estudiantes que están inmersos en el proceso de aprendizaje, buscando la apropiación de los temas impartidos por los docentes utilizando el juego. En este sentido, para el caso de la geografía, el uso de rompecabezas y juegos de memoria, entre otros, se perfilan como herramientas didácticas de alto impacto, desde el punto de vista de un aprendizaje significativo.

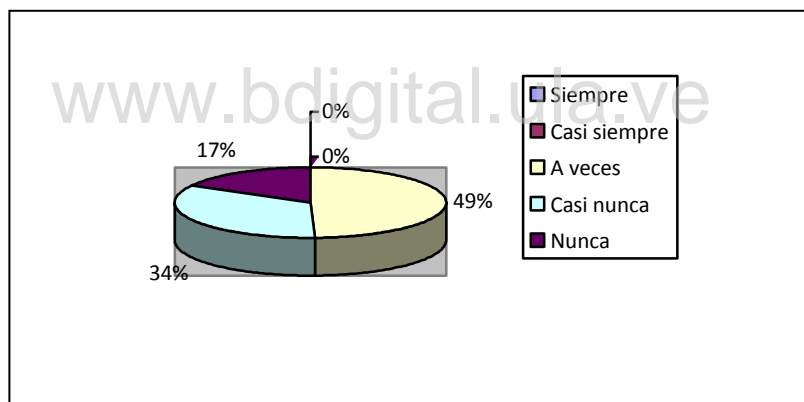
Proposición No. 10: Pide a los estudiantes que relacionen los contenidos aprendidos con sus conocimientos previos.

Tabla 12
Promoción de enlaces

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	0	0
Casi siempre	0	0
A veces	6	50
Casi nunca	4	34
Nunca	2	17
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 10. Promoción de enlaces



Fuente: Tabla 12

Las estrategias postinstruccionales son aquellas que se presentan después de haber desarrollado el contenido planificado. Se utilizan al momento del cierre de la temática o de la clase y permiten generar en el estudiante una visión integradora de lo visto, así como valorar su propio aprendizaje. En relación con ello, se tiene que el cuarenta y nueve por ciento (49%) de los docentes A veces pide a los estudiantes que relacionen los contenidos aprendidos con sus conocimientos previos, el treinta y cuatro por

ciento (34%) dice hacerlo Casi nunca y el diecisiete por ciento (17%) restante, Nunca.

La promoción de enlaces, como estrategia postinstruccional, son definidas por Acosta y García (2012) como “Aquellas estrategias destinadas a ayudar a crear vínculos adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando con ello una mayor significatividad (sic) de los aprendizajes logrados” (p. 72). En todo caso, es importante que al momento del cierre de la clase, se retome el contenido impartido procurando que el estudiante relacione la nueva información con sus experiencias previas.

Proposición No. 11: Al finalizar el tema, realiza un resumen sobre los aspectos tratados más importantes.

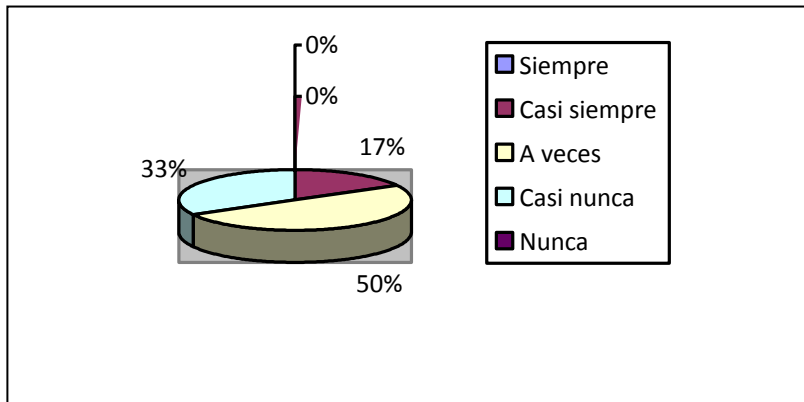
Tabla 13

Resúmenes

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	0	0
Casi siempre	2	17
A veces	6	50
Casi nunca	4	33
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 11. Resúmenes



Fuente: Tabla 13

Berrios (2002) expresa acerca de los resúmenes que son una estrategia orientada a facilitar la organización, integración y consolidación de la información adquirida por el estudiante, a la vez que promueve el aprendizaje por efecto de la repetición y familiarización con el contenido. Así pues, como se observa, un escaso diecisiete por ciento (17%) de los docentes encuestados Casi siempre al finalizar el tema, realiza un resumen sobre los aspectos tratados más importantes, mientras que el cincuenta por ciento (50%) expresa A veces y el treinta y tres por ciento (33%) restante, Casi nunca.

En opinión de la investigadora, es importante que se promueva el uso de esta estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía, con la intención de facilitar que el estudiante recuerde y comprenda la información relevante del contenido impartido.

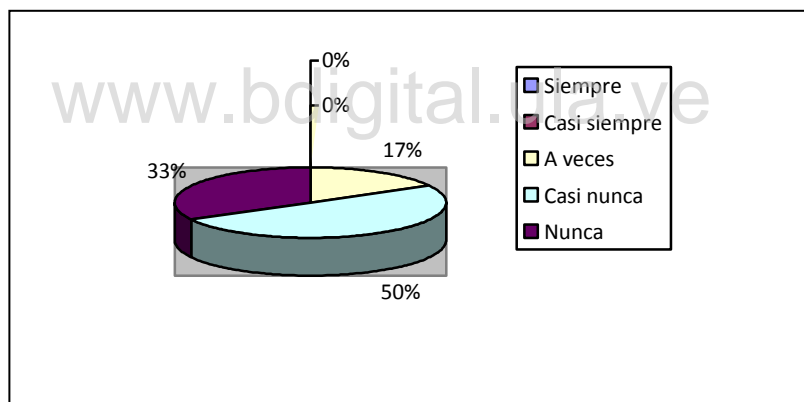
Proposición No. 12: Se apoya en el uso de ejemplos o analogías, para facilitar la comprensión del contenido que imparte.

Tabla 14
Analogías

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	0	0
Casi siempre	0	0
A veces	2	17
Casi nunca	6	50
Nunca	4	33
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 12. Analogías



Fuente: Tabla 14

El uso de ejemplos o analogías es una práctica muy poco usada por los docentes de geografía de la U.E. José Leonardo Chirinos, En efecto, el cincuenta por ciento (50%) de quienes fueron encuestados admite hacerlo Casi nunca, el treinta y tres por ciento (33%) Nunca y el diecisiete por ciento (17%), A veces. En palabras de Acosta y García (2012), las analogías:

Son proposiciones que denotan las semejanzas entre un suceso o evento y otro; sirven para comprender información abstracta, se traslada lo aprendido a otros ámbitos. Mediante la analogía se relacionan los conocimientos previos y los nuevos que el docente introduce a la clase. (p. 73)

Lo expuesto evidencia la importancia de su uso, puesto que permiten comparar, evidenciar, aprender, representar y explicar algún objeto, fenómeno o suceso. De allí la necesidad que los docentes utilicen las analogías o ejemplos, como alternativa para facilitar la comprensión de los contenidos que imparten.

Proposición No. 13: Luego de un periodo determinado, los estudiantes reconocen superficialmente los contenidos desarrollados en clase.

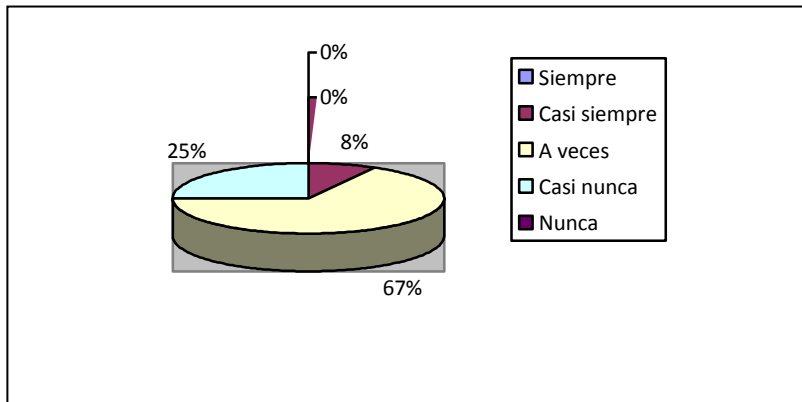
Tabla 15

Reconocimiento de contenidos

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	0	0
Casi siempre	1	8
A veces	8	67
Casi nunca	3	25
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 13. Reconocimiento de contenidos



Fuente: Tabla 15

Del Gráfico 13 se desprende que luego de un periodo determinado, según la opinión de un sesenta y siete por ciento (67%) de docentes, los estudiantes A veces reconocen superficialmente los contenidos desarrollados en clase, el veinticinco por ciento (25%) expresa que Casi nunca y solo un ocho por ciento (8%) piensa que logran hacerlo Casi siempre. De lo expuesto puede deducirse que la práctica pedagógica, relacionada con la enseñanza de la geografía, desarrollada por los docentes de la U.E. José Leonardo Chirinos posee un impacto regular en el aprendizaje logrado por los estudiantes, dado que su grado de asimilación medianamente alcanza a reconocer que algo existe.

Ello sugiere la idea de plantear el uso de estrategias didácticas que logren un aprendizaje más significativo en los estudiantes, de manera que sean capaces de recordar y comprender los contenidos dados en clase.

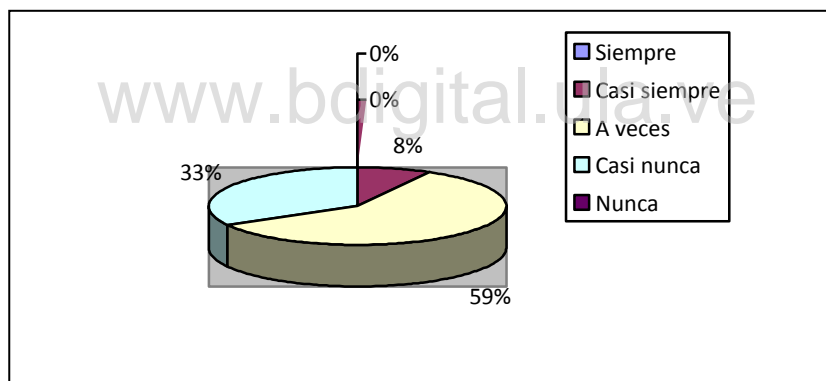
Proposición No. 14: En el momento de ser evaluados, los estudiantes están en capacidad de repetir los contenidos de geografía impartidos.

Tabla 16
Repetición del contenido

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	0	0
Casi siempre	1	8
A veces	7	59
Casi nunca	4	33
Nunca	0	0
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 14. Repetición del contenido



Fuente: Tabla 16

En relación con la capacidad de repetir los contenidos, Ruvalcaba (2010) expone que:

Los alumnos retienen el conocimiento y pueden reproducirlo, pero no saben razonarlo, ni aplicarlo con propiedad. No existe una acción reflexiva, mucho menos una integración a situaciones reales, el conocimiento se queda en la memoria a corto plazo, no

hay aprendizaje duradero, significativo, solo aprendizaje memorístico. (p. 2)

Así pues, como se observa, la mayoría de los docentes (59%) opina que los estudiantes A veces están en capacidad de repetir los contenidos de geografía impartidos, en el momento de ser evaluados; un treinta y tres por ciento (33%) señala que Casi nunca y el ocho por ciento afirma que Casi siempre. Al respecto, la precitada autora indica que las actividades de enseñanza-aprendizaje que propician este nivel de asimilación son la clase expositiva, asistencia a alguna conferencia, uso de audiovisuales, entre otros, en los que el estudiante no tiene un mayor involucramiento en el proceso de adquisición de los conocimientos.

Proposición No. 15: Al término de la clase, los estudiantes tienen la posibilidad de aclarar a sus compañeros los conceptos vistos.

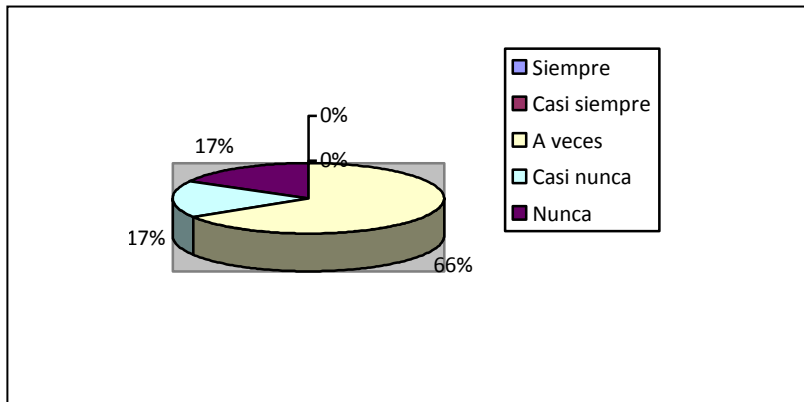
Tabla 17

Uso de los conocimientos

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	0	0
Casi siempre	0	0
A veces	8	66
Casi nunca	2	17
Nunca	2	17
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 15. Uso de los conocimientos



Fuente: Tabla 17

Según el criterio de sesenta y seis por ciento (66%) de los docentes encuestados, A veces los estudiantes tienen la posibilidad de aclarar a sus compañeros los conceptos vistos, seguido de un diecisiete por ciento (17%) que opina Casi nunca y el diecisiete por ciento (17%) restante, Nunca. Acerca del nivel de comprensión cognitiva o de producción, en Ruvalcaba (2010) expone que:

En esta etapa ya se da una retención del conocimiento, una comprensión reflexiva, existe ya un verdadero aprendizaje, aunque es un saber improductivo, porque el alumno presenta dificultades para aplicarlo en la solución de problemas y situaciones de la vida real. (p. 2)

De esta manera, si se desea lograr este nivel de asimilación, la autora sugiere el uso de debates, discusiones dirigidas, los interrogatorios y estrategias similares, en las que la participación del estudiante es más activa.

Proposición No. 16: Luego del desarrollo del contenido, los estudiantes están en capacidad de elaborar mapas geográficos o esquemas ilustrativos sobre la base de lo enseñado.

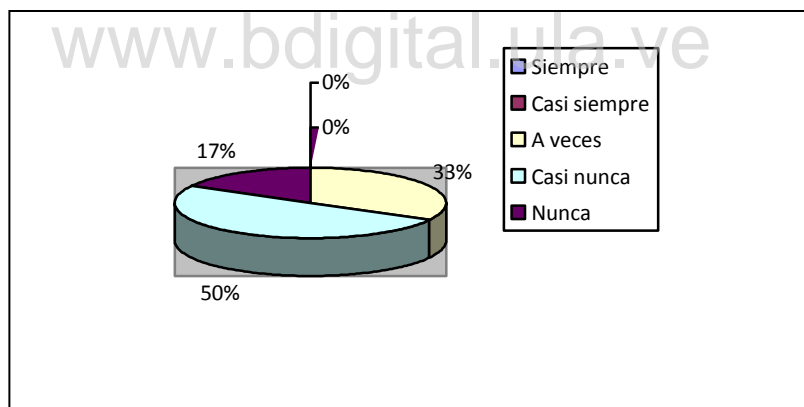
Tabla 18

Resolución de situaciones nuevas

Respuesta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta (%)
Siempre	0	0
Casi siempre	0	0
A veces	4	33
Casi nunca	6	50
Nunca	2	17
Total	12	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes (Junio, 2015)

Gráfico 16. Resolución de situaciones nuevas



Fuente: Tabla 18

El más avanzado nivel de asimilación, denominado Creación, tiene que ver con el aprendizaje profundo, manejo y aplicación de la información, comprensión autónoma, entre otros. Para Ruvalcaba (2010):

Aquí los alumnos han comprendido perfectamente los conocimientos que les han sido expuestos, saben usarlos con

seguridad y aplicarlos con propiedad, expresan las ideas con acierto utilizando sus propias palabras para formular ideas independientes, o sea, adquieren un dominio perfecto e independiente del saber, en fin se logra el auténtico aprendizaje.
(p. 2)

Como es de notar, el aprendizaje de los estudiantes en la U.E. José Leonardo Chirinos, en relación con la geografía, escasamente alcanzan este nivel de asimilación, dado que el cincuenta por ciento (50%) de los docentes encuestados admite que Casi nunca los estudiantes luego del desarrollo del contenido, están en capacidad de elaborar mapas geográficos o esquemas ilustrativos sobre la base de lo enseñado, seguido de un treinta y tres por ciento (33%) que opina A veces y el diecisiete por ciento (17%), Nunca.

En opinión de la autora citada, para alcanzar un auténtico aprendizaje es útil que el estudiante elabore ensayos y los exponga ante el grupo, que realice prácticas o experimentos en los que aplique lo visto en las clases anteriores, que resuelva problemas y trabaje en el estudio de casos en los que integre los conocimientos adquiridos y relacione la teoría con la práctica.

Reflexión General

A manera de reflexión general, luego de la presentación y análisis de los resultados obtenidos se expone lo siguiente:

La práctica pedagógica llevada a cabo por los docentes de Geografía en la U.E. José Leonardo Chirinos, se caracteriza por el uso de estrategias didácticas tradicionales, centradas en el docente, en las que se nota una regular incorporación de actividades orientadas a la estimulación de la creatividad en los estudiantes, desmejorando con esto los niveles de un aprendizaje significativo de los contenidos desarrollados, lo cual se evidencia en el bajo grado de asimilación que alcanzan los educandos, quienes a lo sumo llegan a familiarizarse un poco con los temas impartidos.

En tal sentido, se considera preocupante la falta de iniciativa de los docentes en la aplicación de estrategias didácticas novedosas, así como de las autoridades de la U.E. José Leonardo Chirinos y del ente rector en el ámbito de la educación escolar, por lo cual se destaca la importancia de coordinar actividades formativas para los docentes, a través de las cuales se les oriente en cuanto al uso de este tipo de estrategias didácticas, los beneficios al estudiante, recursos necesarios para su implementación, entre otros elementos.

Sobre la base de lo expuesto, la investigadora piensa que esta situación se puede transformar por medio de acciones de concientización dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa, desde las autoridades de la institución hasta los padres de familia, que procuren la búsqueda de soluciones en conjunto, así como el aporte de ideas y recursos que favorezcan la implementación de estrategias didácticas promotoras de un aprendizaje significativo en el tema de la geografía.

Finalmente, se puede decir que el aporte aquí expuesto es útil en otras unidades curriculares, por lo que se sugiere su adaptación en las materias que se considere pertinente.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Luego del análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de la investigación, surgen las siguientes conclusiones:

Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de geografía de la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, localizada en el Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, tienden a mantener un patrón tradicional en el que predominan las prácticas conductistas, centradas en el docente. En tal sentido, se nota la ausencia de estrategias didácticas preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, tales como: (a) activación de conocimientos previos, que enlacen los saberes de los estudiantes con la nueva información a obtener, (b) uso de mapas y redes conceptuales que favorezcan una visualización global de la información recibida y (c) uso de resúmenes que permitan una visión integradora y crítica, por parte del estudiante, sobre los contenidos recibidos, entre otros.

Los elementos de educación ambiental involucrados en el proceso de enseñanza de la geografía, se encuentran inmersos en los siguientes ejes transversales: (a) Dinámica del ambiente, en el que se tocan temas sobre: Globalización, interacción hombre-naturaleza, Compromiso con el ambiente; (b) Participación ciudadana, a través de tópicos como: Trabajo cooperativo, Sentido de pertenencia, Conciencia ética y estética, (c) Valores ambientales, a través de: Convivencia con el ambiente y (d) Promoción de la salud integral, por medio los temas: Hábitos de vida saludable y Conservación Ambiental.

El grado de asimilación, sobre los contenidos de geografía, que alcanzan los estudiantes por medio de las estrategias didácticas utilizadas dista de pertenecer al característico de un aprendizaje significativo. En efecto, el mayor grado alcanzado es el de familiarización con el tema y en menor proporción, la capacidad de recordar o repetir los contenidos impartidos. Los niveles de asimilación relacionados con la comprensión y la creación, son marcadamente escasos en los estudiantes de geografía en la U.E. objeto del estudio.

Sobre la base de los resultados obtenidos, de manera general se concluye que las estrategias didácticas llevadas a cabo por los docentes de Geografía en la U.E. José Leonardo Chirinos, se centran básicamente en aspectos preinstruccionales relacionados con la planificación y definición de objetivos de aprendizaje, sin embargo no se le da la debida importancia a la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, en relación con el tema a desarrollarse, lo cual dificulta que los mismos puedan establecer analogías entre lo que saben y lo que han de aprender. Asimismo, se nota la poca presencia de estrategias coinstruccionales que promuevan un aprendizaje significativo de los contenidos desarrollados y de estrategias postinstruccionales que permitan la adecuada asimilación y comprensión de éstos.

En función de ello se proponen seis (6) estrategias didácticas, a saber: (a) Preinstruccionales: Lluvia de ideas sobre la conservación ambiental en los espacios geográficos y Elaboración de mapas mentales sobre el tema a impartirse, (b) Coinstruccionales: Organización de viajes de estudio o excursiones y Uso de preguntas intercaladas y (c) Postinstruccionales: Uso de resúmenes al cierre de la clase y Uso de juegos lúdicos – crucigrama.

Recomendaciones

Las conclusiones precedentes permiten recomendar lo siguiente:

Programar reuniones periódicas con los docentes de geografía, con la finalidad de reflexionar sobre las estrategias didácticas utilizadas y la necesidad de abordar alternativas que promuevan la participación entusiasta del estudiante, a la vez que le permita apoyarse en sus conocimientos previos para un mayor aprendizaje significativo.

Desarrollar prácticas académicas que relacionen efectivamente los contenidos de la asignatura geografía, con los ejes transversales considerados en la educación ambiental, a los fines de promover una formación integral en el estudiante que favorezca el respeto hacia el entorno que lo rodea y su conservación presente y futura.

Diseñar e implementar estrategias, acordes con la geografía, que procuren el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores congruentes con la formación geográfica-ambiental que se pretende lograr en los estudiantes de la U.E. José Leonardo Chirinos.

Tomar en cuenta las estrategias didácticas que aquí se plantean y, sobre la base de las mismas, desarrollar otras diferentes que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía en los estudiantes de la institución objeto del estudio.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

Exposición de Motivos

En Venezuela, interpretando lo expuesto por Santiago (2003), la enseñanza de la geografía, ha limitado su labor pedagógica a describir contenidos más afines a los fundamentos teóricos, predominando el dictado, la clase expositiva, la memorización y toma de apuntes, como rasgos de una práctica plena de obsolescencia y atraso conceptual, pedagógico y didáctico.

Ello ha generado algunas reflexiones en las que se pone de manifiesto la urgencia de promover cambios en los métodos de enseñanza, orientados hacia la flexibilización de los contenidos, la incorporación del saber de los educandos en la pluralidad de su vivir, el traslado de la enseñanza hacia escenarios fuera del aula de clase, entre otros aspectos.

En este orden de ideas, la presente investigación relacionada con la propuesta de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de la geografía, desde el enfoque de la Educación Ambiental, dirigidas a la Unidad Educativa José Leonardo Chirinos, Municipio Andrés Bello del Estado Táchira, busca incentivar en los docentes la urgente necesidad de utilizar otros recursos didácticos más eficaces que el elemental uso de mapas, esferas, libros, cuadernos, pizarrón, tiza y borrador. El planteamiento obedece a que la enseñanza de la geografía cuenta con una extensa variedad de recursos para cada temática geográfica sumados los tradicionales y las novedades de los Sistemas de Información Geográfica (SIG).

Por otra parte, es necesario involucrar en los contenidos de la geografía, los temas relacionados con los cambios ocurridos en el medio ambiente a partir de los procesos de desarrollo económico. De esta manera, el interés por el medio ambiente y el desarrollo sustentable, constituye un proceso que permite el análisis del espacio geográfico desde una perspectiva más integral y sistémica.

Objetivos de la Propuesta

Objetivo General

Presentar alternativas pedagógicas que faciliten al estudiante un procesamiento profundo de la información recibida y un aprendizaje significativo de la misma.

Objetivos Específicos

- Permitir al docente la identificación de los conocimientos previos sobre la asignatura que poseen los estudiantes y la finalidad de ésta.
- Apoyar el contenido curricular durante el proceso de enseñanza, manteniendo la atención de los estudiantes y favoreciendo la práctica relacionada con el contenido impartido.
- Generar en el estudiante una visión integradora y crítica de la información recibida, así como la propia valoración del aprendizaje obtenido.

Estrategias Didácticas para un Aprendizaje Significativo de la Geografía, desde el Enfoque de la Educación Ambiental

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario, a los docentes de geografía de la U.E. José Leonardo Chirinos, se diseñan seis (6) estrategias didácticas de acuerdo con el nivel de asimilación que se espera lograr en los estudiantes. De esta manera, las estrategias se agrupan en: (a) Dos (2) estrategias preinstruccionales, (b) dos (2) estrategias coinstruccionales y (c) dos (2) estrategias postinstruccionales.

Desarrollo de las Estrategias

Las estrategias didácticas que se plantean son las siguientes: (A) Estrategia 1: Lluvia de ideas sobre la conservación ambiental en los espacios geográficos, que busca utilizar los saberes y experiencias que poseen los estudiantes sobre el tema, como una base para la promoción de nuevos conocimientos, (b) Estrategia 2: Elaboración de un mapa mental sobre el tema a impartirse, cuya finalidad es promover en los estudiantes una organización global adecuada de la nueva información por aprender, (c) Estrategia 3: Organización de viajes de estudio, con el propósito de contribuir con el desarrollo en el estudiante de la identidad socio-cultural, la formación ciudadana y la conciencia geográfica. (d) Estrategia 4: Uso de preguntas intercaladas, para mantener la atención de los estudiantes y favorecer la práctica, retención y obtención de información relevante, (e) Estrategia 5: Uso de resúmenes al cierre de clase, con la intención de facilitar en el estudiante el recuerdo y comprensión de la información relevante del contenido aprendido y (f) Estrategia 6: Uso de actividades lúdicas, como crucigramas, para contribuir a la asimilación de los conocimientos teóricos del tema impartido, partiendo del logro de un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje creativo.

Tabla 19

Estrategia preinstruccional No. 1: Lluvia de ideas sobre la conservación ambiental en los espacios geográficos.

Objetivo: Utilizar los saberes y experiencias que poseen los estudiantes sobre el tema, como una base para la promoción de nuevos conocimientos.			
Actividades	Tareas	Recursos	Aplicación
Organizar una sesión de lluvia de ideas acerca de la conservación ambiental en los espacios geográficos.	<ul style="list-style-type: none"> *Seleccionar el tema específico que será abordado. Por ejemplo: Recolección de desperdicios en los parques naturales. *Escribir el tema, de manera visible, en una cartelera o pizarrón. *Pedir a cada estudiante que escriba su idea o aporte. *Una vez por turno, cada estudiante expondrá brevemente su idea. *Anotar en el pizarrón las ideas surgidas. *Terminar la sesión cuando no haya nuevas ideas. *Dar una lectura a todas las ideas aportadas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Lápiz *Papel *Pizarrón o cartelera. *Marcadores. 	Antes de comenzar el desarrollo del tema.

Fuente: Chacón, Y. ULA, 2015

Tabla 20

Estrategia preinstruccional No. 2: Elaboración de un mapa mental sobre el tema que será impartido

Objetivo: Promover en los estudiantes una organización global adecuada de la nueva información por aprender.			
Actividades	Tareas	Recursos	Aplicación
Solicitar a los estudiantes la elaboración de un mapa mental sobre el tema.	<ul style="list-style-type: none"> *Formar equipos de 3 o 4 estudiantes. *Elaborar una lista de los conceptos involucrados. *Explicar a los estudiantes como elaborar el mapa mental. (Anexo D) *Identificar el concepto principal y localícelo en la parte superior del mapa. *Pedir a los estudiantes que establezcan la relación entre el concepto principal y los conceptos restantes. *Al finalizar, discutir en grupo los mapas elaborados. 	<ul style="list-style-type: none"> *Hoja de papel bond grande *Marcadores o colores *Recortes de dibujos relacionados con el tema. *Goma de pegar. 	Antes de comenzar el desarrollo del tema.

Fuente: Chacón, Y. ULA, 2015

Tabla 21

Estrategia coinstruccional No. 3: Organización de viajes de estudio o excursiones

Objetivo: Contribuir con el desarrollo en el estudiante de la identidad socio-cultural, la formación ciudadana y la conciencia geográfica.			
Actividades	Tareas	Recursos	Aplicación
<p>Visitar un parque nacional para el conocimiento sobre los aspectos geográficos propios del lugar, en el marco de la Educación Ambiental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Seleccionar un sitio natural cercano para la observación. *Exponer previamente a los estudiantes la intención de la observación. *Elaborar un plano previo al recorrido *Investigar las características socio-ambientales del lugar. *Ya en el sitio, ofrecer la información necesaria de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. *Solicitar la toma de fotografías, recolección de plantas y rocas, entre otros, para su uso posterior. *Al término del viaje, reflexionar sobre lo encontrado. *Solicitar la elaboración de un álbum que recoja la experiencia vivida, ilustrado con las fotografías, entre otros. *Compartir con otras aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Transporte *Refrigerio *Cámaras o celulares inteligentes. *Bolsas para recolección de plantas, rocas, entre otros. 	<p>Una vez durante el desarrollo de la temática seleccionada.</p>

Fuente: Chacón, Y. ULA, 2015

Tabla 22

Estrategia coinstruccional No. 4: Preguntas intercaladas

Objetivo: Mantener la atención de los estudiantes y favorecer la práctica, retención y obtención de información relevante.			
Actividades	Tareas	Recursos	Aplicación
Hacer preguntas sobre el tema que se está desarrollando.	<ul style="list-style-type: none"> *Seleccionar los tópicos más importantes del tema a estudiar, como: los ejes de la Educación Ambiental y su aplicación en el espacio local. *Elaborar una serie de preguntas sobre los tópicos seleccionados. *Eventualmente, escoger un estudiante y realizarle una pregunta respecto al tema que se trata, por medio del uso de una caja de sorpresas. *Procurar la participación de todos los estudiantes. 		Todo el tiempo, durante el desarrollo de los contenidos programados.

Fuente: Chacón, Y. ULA, 2015

Tabla 23

Estrategia postinstruccional No. 5: Uso de resúmenes al cierre de clase

Objetivo: Facilitar en el estudiante el recuerdo y comprensión de la información relevante del contenido aprendido.			
Actividades	Tareas	Recursos	Aplicación
Hacer un resumen, al cierre de cada tema, que reúna los aspectos más relevantes del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> *Pedir a cada estudiante que con una frase resuma lo más importante del tema. *Anotar en el pizarrón todas las frases que no se repitan. *Cerrar la clase o el tema con una recapitulación de los aspectos más importantes y su relación con las experiencias de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> *Pizarrón *Tiza o marcadores 	Al finalizar cada tema.

Fuente: Chacón, Y. ULA, 2015

Tabla 24

Estrategia postinstruccional No. 6: Uso de actividades lúdicas - Crucigrama

Objetivo: Contribuir a la asimilación de los conocimientos teóricos del tema impartido, partiendo del logro de un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje creativo.			
Actividades	Tareas	Recursos	Aplicación
Solicitar a los estudiantes la resolución de un crucigrama con los conceptos abordados en el contenido desarrollado.	*Elaborar previamente un crucigrama con los conceptos estudiados (Anexo E). *Formar equipos de 2 o 3 estudiantes. *Entregar a cada equipo un crucigrama.	*Crucigrama en hoja de papel *Lápiz	Al finalizar la temática desarrollada.

Fuente: Chacón, Y. ULA, 2015

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS

- Acosta, S. y García, M. (2012) Estrategias de Enseñanza Utilizadas por los Docentes de Biología en las Universidades Públicas. *Omnia Volumen 18*, Número 2, Mayo – Agosto 2012. pp. 67-82. Universidad del Zulia.
- Araya, F. (2004) La Didáctica de la Geografía en el Contexto de la Década para la Educación Sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande*. Número 34. pp. 83-98 Documento en línea. Disponible: www.geo.puc.cl/html/revista/PDF/RGNG_N34/art06.pdf
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Quinta edición. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme C.A.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Avendaño, W. (2012) La Educación Ambiental (EA) como Herramienta de la Responsabilidad Social (RS). Universidad de Caldas. Colombia. *Revista Luna Azul*, número 35. pp. 94-115. Documento en línea. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n35/n35a07.pdf>
- Balderas, G. (2010) Las Estrategias Constructivistas en la Enseñanza de la Geografía: El ABP. Universidad Veracruzana. Veracruz, México. Documento en línea. Disponible: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/31523/1/balderasdominguez1d2.pdf>
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. Séptima Edición. Editorial Textos C.A. Caracas-Venezuela.
- Ballester, A. (2002) *El Aprendizaje Significativo en la Práctica*. Documento en línea. Disponible: sequa.uib.es/digitalAssets/105/105028_vatl1ori.pdf
- Bermúdez, O. (2003) *Cultura y Ambiente: la educación ambiental, contexto y perspectivas*. Colombia. Instituto de Estudios Ambientales (IDEA)
- Berrios, T. (2002) *Propuesta de Lineamientos en Relación con el Uso de Estrategias Didácticas que Promueven Aprendizajes Significativos Dirigidos a los Docentes del Programa de Enfermería del Decanato de Medicina de la Universidad Central Lisandro Alvarado*. Universidad Central Lisandro Alvarado.

- Boix, R. (1995) Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural. Barcelona, España. Editorial GRAO.
- Briceño, N. (2011) Estrategias Didácticas Durante el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de las Operaciones Matemáticas con Números Enteros. Universidad del Zulia
- Cárdenas, H. (2004). Taller Especial de Formación de Tutores. Instituto Universitario "Jesús Enrique Lossada". San Cristóbal, Estado Táchira.
- Cardona, J. (2004) Diseño del Plan de Formación Docente en Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Significativo en la Institución Universitaria Salazar y Herrera. Universidad de Antioquia. Documento en línea. Disponible:
<http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/189/1/DisenioPlanformacionDocentesEstrategiasDidacticas.pdf>
- Chagollán, F. (2006) y otros (2006) Educación Ambiental. México. Umbral Editorial, S.A. de C.V.
- Coll, S. (1997). Significado y Sentido en el Aprendizaje Escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. México. Editorial Paidós Educador.
- Congreso Internacional de Educación Inicial (2013). Memorias. Barquisimeto, Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta Oficial Extraordinaria 5.453. Caracas, Venezuela.
- Cristancho, J. y Florez (2011) Estrategias Didácticas con el Uso de las TIC's para la Enseñanza del Lenguaje y la Comunicación en la Educación Universitaria. Caso: UNEFA Táchira. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Académico Táchira.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México. Editorial McGraw Hill.
- Giraldo, M. (2010) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Universidad de Carabobo, Valencia.
- Hernández, R. Fernández, C Baptista,. y P. (2006). Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. Editorial McGraw Hill. México.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5.929.

Caracas, Venezuela.

Parella, S. y Martins, F. (2003) Metodología de la Investigación Cuantitativa. FEDUPEL. Caracas. Autor.

Pelekais, Ruiz y Cruz (2007) El Desarrollo bajo un Sistema de Gestión Ambiental. Contraloría General del Estado Zulia. URBE. Maracaibo.

Pulido (2010) Estrategias de Animación de Escritura Dirigidas a Promover la Identidad desde la Historia Local, en la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira.

Ramírez, T. (1999) Cómo Hacer un Proyecto de Investigación. Editorial Panapo. Caracas.

Ruvalcaba, H. (2010) Los Niveles de Asimilación del Contenido y la Práctica Docente. Disponible:
http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20111013/asocfile/20111013115255/los_niveles_de_asimilaci_n_del_contenido_y_la_practica_docente.pdf

Santiago, J, (2003) Concepciones del Docente y Problemática en la Enseñanza de la Geografía: educación media, diversificada y profesional. Revista Geoenseñanza, volumen 8, número 2. Universidad de Los Andes, Mérida. pp. 5-23

Solé, I. (2008) Estrategias de Enseñanza. Madrid. Editorial GRAO.

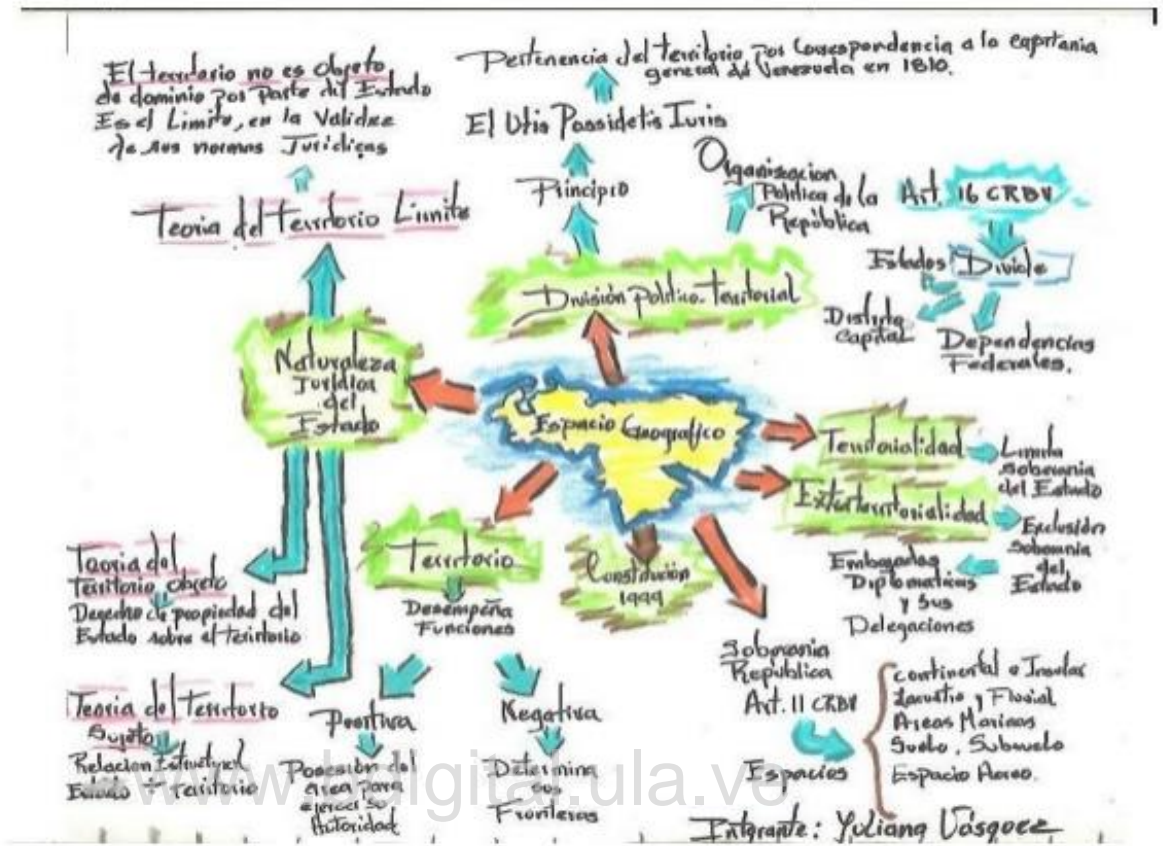
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2011) Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Cuarta Edición. Caracas: Autor.

ANEXO A
CUESTIONARIO

ANEXO B
ACTA DE VALIDACION

ANEXO C
CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

ANEXO D
MAPAS MENTALES



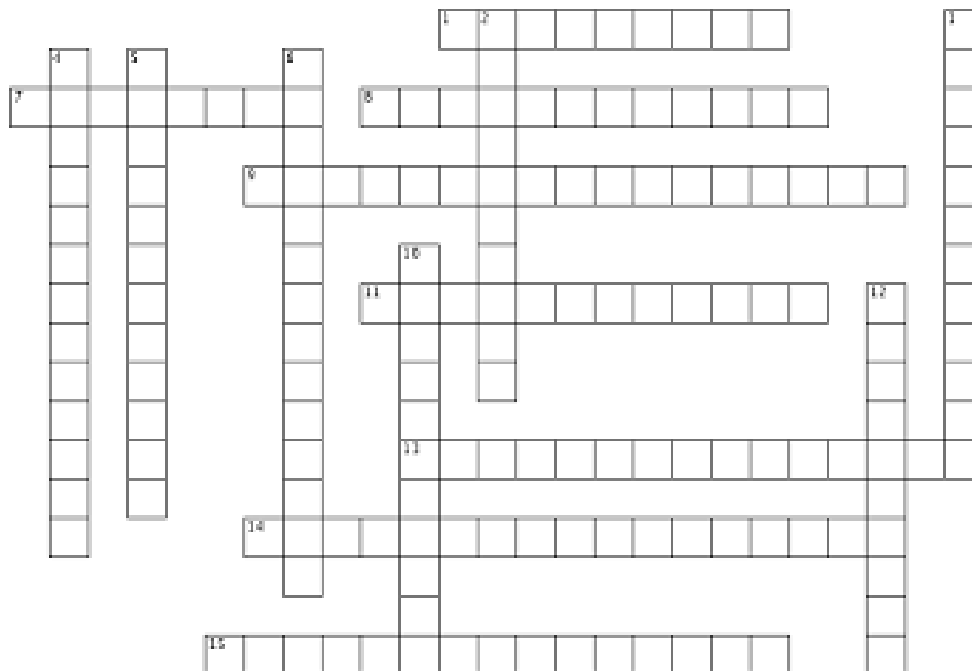
Mapa mental. Espacio geográfico



Mapa mental. Educación ambiental

ANEXO E
CRUCIGRAMAS

LA GEOGRAFIA



Horizontales

1. Significa descripción de los elementos naturales de la superficie terrestre y de las actividades humanas que se llevan a cabo sobre ésta.
7. Ciencia que estudia las rocas, y el origen, evolución y composición de la estructura física de la Tierra.
8. Ciencia que estudia los océanos y todas sus características.
9. Es aquel en el que el hombre interactúa con su medio ambiente, modificándolo, de tal manera, que pueda hacer un uso óptimo y racional de sus recursos.
11. Ciencia que estudia la distribución espacial de los seres vivos.
13. Estudia las causas y consecuencias de la distribución espacial y las características de los elementos del medio físico natural.
14. Es aquel creado por el ser humano mediante los centros poblados, las áreas cultivadas, las zonas industrializadas etc.
15. Analiza la forma en que el hombre modifica el medio físico según sus necesidades.

Verticales

2. Ciencia que estudia el suelo desde el punto de vista agrícola.
3. Ciencia que estudia los fenómenos atmosféricos.
4. Ciencia que estudia las formas del relieve.
5. Ciencia que estudia el estado medio de las condiciones atmosféricas (el clima).
6. Está compuesto por el relieve, las masas de agua, el clima, la vegetación, los suelos y la acción de los animales, y se caracteriza porque no ha sido modificado por el ser humano.
10. Ciencia que estudia las aguas.
12. Es el espacio físico sobre el que se asienta un país, una región, una provincia, un municipio, un paraje o un barrio.

Crucigrama de Geografía

