



Ensayo

Nombre del Alumno(a): Manuela Jiménez Nery.

Nombre del tema: "UNIDAD I"

1er Parcial.

Nombre de la Materia: Aprendizaje, procesos y estrategias.

Nombre del profesor.

Nombre de la Maestría: Psicopedagogía.

Segundo Cuatrimestre.

Lugar y Fecha de elaboración: Pichucalco, Chiapas. 26 de marzo de 2022.

INTRODUCCIÓN.

Aprendizaje y desarrollo, están vinculados entre sí a partir de “los primeros momentos” de vida del infante, mucho anterior a su contacto con la fase estudiantil. El aprendizaje estudiantil jamás parte de cero debido a que el infante tiene una fase anterior de vivencias.

Se estima que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia involucra contenidos de más simple comprensión que el de otras disciplinas académicas, como las matemáticas o el español. No obstante, en varios casos la educación de la historia se disminuye a la especificación de ciertos sucesos trascendentes del pasado, tomando como base el calendario estudiantil o el análisis biográfico de cualquier personaje.

Entender la historia significa poder implantar colaboraciones de influencias, tanto de unos hechos y fuerzas sociales con otros, en un mismo instante, como de su interacción y consecuencia con otros eventos en todo el tiempo. Esto paralelamente involucra tener claridad en la sucesión y en las interacciones de causalidad que se muestran en los hechos históricos. Sin embargo, aprender las interacciones de predominación a grado social y político posibilita la caracterización de los diversos instantes históricos y ofrecer paso a una secuencia de conceptos que definen las maneras de interacción social y política en que los humanos interactúan, en un entorno de duración y continuidad en la época.

En este estudio se parte de entender el concepto de estrategia de aprendizaje como las acciones realizadas por el alumno de manera consciente para lograr el conocimiento esperado. Entienden todo el grupo de procesos, ocupaciones y ocupaciones que los estudiantes tienen la posibilidad de desplegar intencionalmente para beneficiar y mejorar su aprendizaje.

Esta indagación tiene el objetivo de acercarse a la especificación, estudio, clasificación e interpretación de las tácticas de aprendizaje que usan los estudiantes, que orienten los estudiantes de enseñanza secundaria llegan a aprender a aprender una vez que son capaces de implementar tácticas para poder hacer conocimientos por la relación con otras actividades a través del diálogo.

Unidad I. El aprendizaje, desarrollo y educación

I. Proceso y estrategias del aprendizaje.

Las estrategias sirven para mejorar la calidad del rendimiento de los estudiantes, sin embargo, las estrategias, lógicamente, tienen que estar apoyadas en alguna concepción del aprendizaje. Por esa razón, anterior a abordar las tácticas conviene señalar lo cual comprendemos por aprendizaje, así como sus enfoques psicológicos y los recursos de que consta.

Aunque no existe una definición de aprendizaje plenamente exitosa y definitivamente compartida por todos los especialistas, sí hay una definición que obtiene el más alto con-senso, y es ésta: se entiende por aprendizaje "un cambio más o menos persistente de conducta que se genera como consecuencia de la práctica" (Kimble, 1971; Beltrán, 1984).

Básicamente todos los especialistas permiten -explícita o implícitamente- los tres criterios antes señalados del aprendizaje: un cambio en el comportamiento o en la potencialidad del comportamiento, un cambio producido por cualquier tipo de práctica o ejercicio y un cambio más o menos duradero.

I.I. Conceptualización de aprendizaje en psicopedagogía.

Partiendo de que el "aprender a aprender" es una de las propiedades que definen la nueva cultura del aprendizaje, la cual para llegar a ser real debería impulsar la educación de tácticas de aprendizaje, se analizan la naturaleza y conceptualización de las mismas, la organización de su educación y el papel del maestro en su desarrollo como bases para la mediación psicopedagógica, así como su particular trascendencia en la Enseñanza Elemental como espacio inclusivo.

La necesidad de proporcionar a alumnos y alumnas una educación que los prepare para la vida ha estado vinculada en diferentes países a reformas curriculares que enfatizan el "aprender a aprender" y el aprender a pensar, tanto a través de la enseñanza de procedimientos disciplinares y fundamentalmente interdisciplinares como de diferentes programas tutoriales paralelos (Habilidades del pensamiento, Enriquecimiento Instrumental, entre otros). Estas y otras necesidades hicieron que el sector de actuación

del psicopedagogo no se limite a los esfuerzos del aprendizaje, atendidas en espacios clínicos y/o institucionales, sino que el consejero psicopedagógico y el psicopedagogo sean expertos que trabajan en el colegio como parte del equipo de expertos necesarios para el buen desempeño de la misma.

En trabajos anteriores señalé que el “aprender a aprender” se concentra en la obra de un tipo de entendimiento específico que ha sido nombrado por Paris en 1983 como “estratégico” o “condicional” y en la probabilidad de hacer un uso flexible y servible de los conocimientos que el alumno construye; en este proceso de creación poseen un papel importante los procesos de participación social que en un escenario sociocultural proporcionan sentido y sentido a las ocupaciones y sin embargo, las tácticas, expectativas e intenciones del propio estudiante.

Comparto el criterio de Pozo, sobre que el “aprender a aprender” es una de las propiedades que definen la nueva cultura del aprendizaje, la cual para ser real debería fomentar la educación de tácticas de aprendizaje (EA), a las cuales en su libro “El aprendizaje estratégico” consideró asunto estrella de la psicopedagogía de hoy. Es fundamental resaltar la importancia del asunto para expertos que atienden chicos de la Enseñanza Importante, varios de ellos con Problemas de Aprendizaje o con otras Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Castelló, Guasch y Liesa establecieron que las intervenciones en el área de las estrategias de aprendizaje, deben considerar tres aspectos básicos:

- I. Su naturaleza y conceptualización
- II. La organización de su enseñanza
- III. El rol que deben adoptar los maestros para lograr su adquisición. (Utilizo el término maestro para designar al que enseña, en cualquier espacio educativo y por tanto, el mismo es aplicable tanto al profesor que actúa en sala de aula como otros profesionales de la educación, incluyendo al psicopedagogo).

I.2. Fundamentos Psicológicos del aprendizaje.

Para ciertos autores la existencia de estos dos cambiantes es suficiente para describir y planear el aprendizaje. Para los demás, sin embargo, es justamente aquel núcleo central invisible del aprendizaje lo cual atrae conocer y desvelar para incorporar en el aprendizaje mejoras cualitativas.

¿Cuál es hoy la línea interpretativa más aceptada respecto al aprendizaje, y más precisamente, por lo cual hace referencia al aprendizaje escolar?

Si nos asomamos un poco al panorama de hoy de las ciencias psicológicas en relación con el aprendizaje, y en especial con el aprendizaje estudiantil, veremos enseguida que hay una secuencia de teorías o interpretaciones diversas del mismo fenómeno del aprendizaje humano.

Mayer (1992) ha señalado estas tres metáforas: el aprendizaje como compra de respuestas, el aprendizaje como compra de entendimiento y el aprendizaje como creación de sentido. Vamos a explicar posteriormente el contenido de todas estas metáforas y las repercusiones que tiene todas ellas en el momento de entender la naturaleza del aprendizaje estudiantil.

La metáfora del aprendizaje como adquisición de respuestas está ligada, sobre todo, a la teoría conductista, y domina hasta los años cincuenta. La orientación conductista empalma con una línea científica de corte asociacionista o empirista, conforme con la cual aprender se apoya en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del depósito sensorial, de suerte que las impresiones sensoriales caracterizan la base de todo entendimiento, inclusive del entendimiento complejo que podría reducirse a sus recursos elementos.

Bajo este supuesto, el papel destacado dentro del proceso de aprendizaje lo desempeñan los métodos instruccionales, que están afectando de forma directa a la ejecución del alumno a quien se le reserva el poco lúcido papel de recipiente en el cual se almacenan los conocimientos anteriormente programados por una cuidadosa y uniformada idealización instruccional. En este sentido, lo de mayor relevancia, y tal vez lo exclusivo

fundamental, es exponer a todos los estudiantes los mismos materiales y en condiciones correctas de recepción, ignorando tal cual el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del alumno como procesador de información.

Si la instrucción prima sobre el aprendizaje, y se traduce de manera directa en aprendizaje, el control de este fundamental proceso está, por una sección, en el maestro que es el que programa los materiales de cada sesión y, por otra, en el estímulo o "input" informativo que produce de manera directa la contestación, con lo cual se reafirma de nuevo el dominio -la tiranía mencionarán algunos- del estímulo sobre la contestación del individuo.

Por una sección, el contenido del aprendizaje, o sea, lo cual se aprende, es continuamente un grupo de respuestas, sea como sea la naturaleza del entendimiento que se tiene que aprender, y sin interacción alguna con los conocimientos ya aprendidos.

Por otra parte, y como una consecuencia lógica, si lo que se aprende son respuestas y la ejecución de aquellas respuestas es dependiente de manera directa de la instrucción, el sujeto adoptará una actitud puramente pasiva y se dedicará a la tarea mecánica de juntar materiales informativos a modo de respuestas, para lo que no se rigurosa la intervención de los procesos mentales superiores del sujeto.

La suerte del aprendizaje está enteramente en manos del instructor y de su cuidado programa de refuerzos, hasta el punto de que el olvido se interpretaría como una sencilla extinción de respuestas como resultado de la aplicación de programas ineficaces de refuerzo.

En resumen, en esta interpretación, el alumno es un ser plástico cuyo repertorio de conducta está definido por la vivencia, un ser pasivo cuyas respuestas elementales se ven automáticamente reforzadas y cuyas respuestas incorrectas se ven automáticamente debilitadas, un ser cuya tarea es recibir y admitir. Por otro lado, el instructor es, frente a todo, un suministrador de "feedback" cuyo papel sustancial es producir y moldear el comportamiento del alumno distribuyendo refuerzos y castigos. El procedimiento de práctica y repetición ejemplifica el foco instruccional del modelo de aprendizaje como compra de respuestas y los resultados de la instrucción se evalúan en términos de la

proporción de cambio de conducta, ejemplificando, el número de respuestas elementales conseguidas en un examen o prueba final.

Enfoque cognitivo:

Por lo cual hace referencia al aprendizaje estudiantil, la orientación conductista resulta visiblemente insatisfactoria pues, además de no ofrecer cuenta de lo cual pasa en la cabeza del alumno a medida que aprende, no posibilita apenas intervenir educativamente en el proceso del aprendizaje, como no sea en la programación de materiales y refuerzos.

Por esa razón se va imponiendo ya hace unos años otra elección, la orientación cognitiva, que trata de colmar el vacío que existe entre el "input" y el "output" (Genovard, 1981; Coll, 1987, 1989; Más grande, 1981; Beltrán, 1984) y, lo cual es de mayor relevancia, pretende detectar, representar y justificar la cadena de procesos o sucesos mentales que arrancan de la motivación y percepción del "input" informativo y terminan con la recuperación del material y el "feedback" que corresponde.

El cambio se produjo mientras la indagación sobre el aprendizaje inició a desplazarse a partir del laboratorio animal al laboratorio humano, y mientras el conductismo otorgó paso a la revolución cognitiva. En esta interpretación, el alumno es más cognitivo, consigue conocimientos, información, y el maestro llega a ser un transmisor de conocimientos.

El instructor lo cual se pregunta es ¿qué puedo hacer para que la información especificada en el currículo se encuentre en la memoria de este alumno?

El alumno debería seguir paso a paso para dominar todas las piezas por separado hasta cubrir el total del contenido curricular. El papel del maestro es enseñar y transmitir la información del currículo. Por otro lado, si bien el alumno llega a ser más activo, aún no posee control sobre el proceso del aprendizaje. La superación del conductismo posibilita al alumno comprometerse en procesos cognitivos a lo largo del curso del aprendizaje, sin embargo, no surge aún el control consciente de aquellos procesos.

El alumno no se limita a obtener entendimiento, sino que lo construye utilizando la vivencia previa para entender y moldear el nuevo aprendizaje. Consiguientemente, el profesor, en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de construir conocimiento junto con el estudiante, se trata de un conocimiento construido y compartido.

Según esta metáfora, la instrucción está centrada en el alumno. Como dice Dewey, en esta clase de instrucción el infante es el punto de inicio, el centro y el desenlace. En la instrucción centrada en el infante, la evaluación del aprendizaje es cualitativa, y en vez de preguntar cuántas respuestas o conocimientos se han adquirido, se debe preguntar sobre la composición y la calidad del entendimiento, y sobre los procesos que el alumno usa para ofrecer respuestas.

La clave de esta última metáfora es, a partir de la perspectiva del alumno, aprender a aprender.

Elementos del aprendizaje siguiendo la metáfora del estudiante como procesador y constructor de significado, se pueden considerar dentro del aprendizaje los elementos temáticos siguientes: procesador, contenidos, procesos, estrategias, técnicas y estilo de aprendizaje.

El procesador:

Al hablar del procesador nos tenemos que referir, en primer lugar, al sistema. Los modelos de procesamiento dibujan un sistema que trata la información de forma secuencial, con tres grandes mecanismos o almacenes: el registro sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

La información que no atrae, y no es atendida, desaparece, dejando independiente el depósito sensorial para recoger nuevos "inputs" informativos, A medida que el registro sensorial tiene restricciones en relación a la permanencia temporal de los contenidos es, sin embargo, ilimitado en la proporción de material informativo que puede recoger.

La memoria a corto plazo es un depósito en el cual la información permanece a lo largo de un corto intervalo de tiempo, aunque algo más prolongado que en la situación del registro sensorial. A diferencia de este último mecanismo, la memoria a corto plazo, además de esta limitación temporal, tiene otra limitación, en esta situación de espacio, debido a que

únicamente cabe en él una pequeña parte del enorme aluvión informativo que llega hasta el registro sensorial.

Entre las muchas funciones que puede desempeñar la memoria de trabajo, éstas parecen ser las más relevantes:

- a) suministra el contexto para la percepción.
- b) ayuda al recuerdo.
- c) ofrece una explicación de los sucesos inmediatamente anteriores.
- d) observa las decisiones tomadas.
- e) inicia los planes para una tarea específica en un contexto concreto (Bower, 1975).

Los contenidos:

Nadie puede pensar que el procesamiento de información se logre ofrecer en el vacío; y es que, en verdad, no existe verdadero procesamiento de información si no se poseen como base de operación las construcciones organizadas de entendimiento del propio individuo con las que acceden relacionadas los nuevos "inputs" informativos introducidos por medio del registro sensorial. Esto quiere decir que los conocimientos que se adquieren cobran sentido a partir de las construcciones cognitivas organizadas, o sea, los esquemas del propio individuo. El valor de este entendimiento esquemático o de construcciones cognitivas organizadas es tal que, tanto los procesos de orden preeminente, como los primordiales procesos de argumento, están sujetas a las construcciones de entendimiento que el individuo tiene.

Dichos esquemas se interpretan como patrones en general de entendimiento (Bartlett, 1932) o como construcciones cognitivas organizadas a las cuales se asimilan los nuevos conocimientos que, paralelamente, se acomodan a los conocimientos nuevos, pudiéndose integrar en otros esquemas de grado preeminente.

Se distinguen dos clases generales de conocimiento: el conocimiento declarativo (conocimiento qué) y el conocimiento procedimental (conocimiento cómo). La distinción la presentó primero Ryle (1849) y hoy resulta ya familiar entre los psicólogos cognitivos.

Los procesos:

La enorme contienda del aprendizaje estudiantil en los últimos años fue la de los procesos del aprendizaje. Y los resultados fueron brillantes gracias al esfuerzo de una secuencia de especialistas que han destacado -frente a los contenidos, objeto casi único del aprendizaje tradicional los procesos, que se han convertido en la clave del aprendizaje importante.

Piaget ha destacado en su creación que el aprendizaje es una creación personal del individuo. Como se conoce, Piaget explica la génesis del entendimiento por medio de la obra de construcciones que emergen en el proceso de relación del organismo con el ambiente, con lo cual previene los esfuerzos de la postura racionalista y de la postura empirista.

Ausubel (1968) muestra, por arriba de todo, que el aprendizaje debería ser importante, y rememora las diferencias entre aprendizaje mecánico y aprendizaje importante. A medida que en el aprendizaje mecánico las labores de aprendizaje constan de asociaciones puramente arbitrarias, en el aprendizaje importante las labores permanecen en relación de manera congruente. Ahora bien, el aprendizaje importante, según Ausubel, necesita dos condiciones fundamentales:

- a) disposición del individuo a aprender de manera significativa.
- b) material de aprendizaje potencialmente importante, o sea, que el material tenga sentido lógico y que la composición del individuo tenga ideas de afianzamiento importante con las que logre tener relación el material nuevo.

Al mencionar que es un aprendizaje cognitivo se desea señalar que el aprendizaje necesita, más que nada, entendimiento; sin embargo, el razonamiento, para servir en el aprendizaje, debería ser comprendido. Estas ideas sirven como una base para sus teorías (modelos mentales internos) que se someten a prueba en cada nueva vivencia de aprendizaje. Usando sus teorías como un punto de inicio, los alumnos desarrollan novedosas interrelaciones y predicciones que someten a prueba comparando sus teorías con las visualizaciones fundamentadas en el razonamiento recién presentado. Si sus teorías o modelos son incapaces de describir ciertos puntos de sus visualizaciones,

aquellas teorías resultan rechazadas, modificadas, reemplazadas o únicamente temporalmente aceptadas.

Además, los maestros favorecen el aprendizaje estimulando a los alumnos a que hagan algo con el nuevo entendimiento para incluido con su entendimiento general de fondo. La meta es que los alumnos construyan novedosas teorías y esquemas para sus ideas.

El enfoque constructivista no es del todo nuevo ya que tiene una larga tradición hecha de muchas raíces. La teoría de la gestalt acentuaba los inicios de cierre y de organización que revelan que el razonamiento obliga una organización sobre el planeta percibido y conocido. Una segunda raíz proviene de la primera psicología cognitiva que señalaba que los sujetos recuerdan los conocimientos de acuerdo con sus esquemas y expectativas personales. En tercer sitio, el colegio piagetiana ha destacado abundantemente que el desarrollo cognitivo es el resultado de las adaptaciones al medio, y la adaptación viene determinada por la elaboración de fórmulas más sofisticadas de representar y organizar la información.

Al final, Vygotsky ha destacado el papel de la orientación interpersonal y la recomposición social en la autoregulación del alumno, sumándose de esta forma a las teorías que acentúan la obra de la verdad por parte del sujeto.

Paris y Byrnes (1989) han señalado 6 principios que describen la herencia común del constructivismo. Son éstos:

1. Hay una motivación intrínseca para buscar información. Se trata, pues, de un organismo activo que actúa sobre el ambiente, más que reactivo al ambiente.

2. La comprensión va más allá de la información dada. Todos destacan la importancia de ir más allá de lo dado en el texto, más allá del sentido literal.

3. Las representaciones mentales cambian con el desarrollo. Esto quiere decir que las experiencias se abstraen y se almacenan como representaciones mentales, pero la forma de esta representación cambia con el desarrollo, desde las representaciones senso-motóricas y perceptivas hasta las representaciones basadas en símbolos e imágenes.

4. Hay refinamientos progresivos en los niveles de comprensión. Esto significa que la comprensión nunca es final. La realidad no queda copiada en la mente. Más bien hay un

cierto y constante equilibrio entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo. Algunos de estos refinamientos son estimulados por la reorganización intrínseca o la reflexión, y otros por la experiencia física, la orientación social o los datos nuevos.

5. El aprendizaje está condicionado por el desarrollo. Entra por tanto en juego la disposición, pero no tanto la disposición madurativa como la disposición cognitiva, es decir, la influencia del conocimiento previo y de las experiencias. De hecho, la interacción entre el potencial del individuo y su acción constituye el corazón mismo del constructivismo. Es la zona de desarrollo próximo de Vygotsky que define la disposición como la diferencia entre lo que el individuo puede hacer independientemente y lo que puede hacer con ayuda de otros.

6. La reflexión y la reconstrucción estimulan el aprendizaje. No se niega la importancia de la orientación social y de la instrucción directa, pero se acentúa, sobre todo, la motivación intrínseca para reexaminar la conducta y el conocimiento de uno mismo.

I.3. Fundamentos pedagógicos del aprendizaje.

El profesional de la enseñanza debería conocer los modelos pedagógicos que orientan y fundamentan la práctica educativa desarrollados durante la historia y estar consciente de que todos ellos se articulan en una interacción humana que debería tener como esencia el amor determinado bajo una visión ética, siendo el amor el motivo pedagógico sustancial de la enseñanza.

Cada una de las ciencias, se fundamentan y encuentran su motivo en la Filosofía, de donde se concluye que la Filosofía es la base de la Pedagogía. La concepción filosófica sobre el hombre es drásticamente fundamental, ya que partiendo del criterio de ser humano dependerá la forma de comprender cómo aprende y cómo educarle.

Aunque se entiende paradigma en lato sensu de matriz disciplinar como “lo compartido por una sociedad de científicos”, como una pauta inamovible a continuar, los paradigmas filosóficos cambian, y los recursos de certeza científica de la enseñanza, se ven influenciados por los caprichos de la era. Cada organización educativa adopta un modelo y hoy el profesor tiene el desafío de conocer los recursos pedagógicos que le pide su entorno gremial, empero para beneficio de todos conviene conocer los aportes de los demás paradigmas psicológicos de la enseñanza, para equiparar y escoger los que resulten

mejor en una situación y entorno específico. Para formarse un juicio en este lote y poder escoger lo mejor debería equiparar, y este artículo tiene el objetivo de brindar al compadre maestro, un breviarío que ilustra los diversos aportes, modas y enfoques.

En ciencias sociales el objeto de análisis constantemente es una interacción, y este artículo aborda la interacción entre el término de ser humano, los modelos pedagógicos en teoría y la práctica maestro, dentro de la enseñanza. En el breve plan de la obra se ofrece en primer lugar una síntesis analítica de diversos paradigmas en educación: Tradicional, Lancasteriano, Conductista, Cognitivo-Cognoscitivo, Humanismos, Psicogénesis, y Sociocultural.

En segundo lugar, se ofrece una introducción y crítica al modelo por competencias, con jerga técnica. En tercer lugar, se abordan algunas propuestas para el modelo educativo en relación con y rescatando ciertos aportes de los modelos pedagógicos. Finalmente, se hace una iniciativa conceptual que parte del criterio de la enseñanza como interacción humana, realizando énfasis lo humano de la interacción entre la teoría de los modelos pedagógicos y la práctica profesor.

I.4. Fundamentos epistemológicos, socioculturales y biológicos del aprendizaje, I.5. Bases biológicas, psicológicas y sociológicas del comportamiento humano y I.6. Aprendizaje y comportamiento.

Fundamentos epistemológicos:

El currículo expresa una filosofía de enseñanza que convierten los objetivos socioeducativos primordiales en tácticas de educación, al interior de una composición curricular hay una concepción de hombre, cultura, sociedad, desarrollo, formación y enseñanza. Los filósofos y epistemólogos se delegan de entablar maneras coherentes de acomodar el razonamiento en este sentido:

- Aristóteles organizó todos los estudios de acuerdo con el propósito que cada uno.
- Descartes, elaboró un sistema de conocimientos fundado en principios metafísicos.
- Comte clasificó el conocimiento según la complejidad de las sustancias que este estudia.
- La dimensión epistemológica define los enfoques y paradigmas posibilita la presencia de la

- pedagogía, la didáctica y el currículo para la objetivación de la enseñanza.
- Epistemología implícita: la idea de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso.

Las posiciones pedagógicas ante problemas relacionados con la enseñanza en general y con los contenidos del curriculum no son independientes de la mentalidad, cultura global y actitudes de diverso tipo del profesor.

Las competencias sobre el conocimiento que debe dominar el educador son:

- a. Conocimiento del contenido del curriculum.
- b. Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- c. Conocimiento del currículo como tal, especialmente de los materiales y programas.
- d. Contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- e. Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- f. Conocimiento del contexto educativo.
- g. Conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico.

El estudio epistemológico posibilita conocer la composición del entendimiento y sus inicios de organización para la selección de las ideas y destrezas simples del dominio del saber, establece las reglas y métodos metodológicos que lo aguantan, además la reacción epistemológica del educador condiciona la calidad de la educación y la postura del alumno frente al saber y la cultura.

En un modelo de educación se especifican puntos ante la concepción de entendimiento en cuanto su organización, interacción con la vivencia, trascendencia social, interacción con la vida diaria, origen, validez, evolución, procedimientos, recursos, entre otros.

Los modelos educativos que se apoyan en la dimensión epistemológica de la enseñanza son:

1. Tradicionalismo cultural: parte del valor absoluto del conocimiento, enfatiza su transmisión a los alumnos, ligados a una visión realista del mundo que aporta su existencia

al margen del hombre según el carácter pasivo de la mente como es el caso del conductismo.

2. Romanticismo: resalta la importancia de un ambiente adecuado que permite el desarrollo del individuo, reconoce la realidad espiritual por encima de la física según el idealismo filosófico. Enfatiza el valor de las emociones y el papel de la maduración, rechazando la transmisión cultural.

3. Educación progresiva: se apoya en el constructivismo psicológico, pone el énfasis en el conflicto cognitivo gracias a la interacción con el medio, la experiencia y la resolución de problemas, reconoce y valora los errores que comete el estudiante. El modelo se soporta en las teorías de Dewey, Piaget y Bruner.

4. Desescolarización: reconoce la poca relevancia de los saberes escolares, propone una posición ideológica reactiva hacia las condiciones dominantes de la escuela.

Respecto a la naturaleza del conocimiento:

1. La relación entre el currículum exigido y el currículum que expresa la individualidad, las capacidades personales, las experiencias extraescolares.

2. El conocimiento objetivo y universal o el relativo ajustado a la construcción personal y social.

3. El conocimiento como conjunto de saberes jerárquicos, estructurados en términos de dificultad y status o como componentes de igual forma disponibles y del mismo rango.

4. Conocimiento agrupado en disciplinas distintas o como formas integrables en unidades más generales.

Zeichner (1982) reconocen las dimensiones frente al conocimiento:

1. El conocimiento es público, es un conjunto de informaciones, hechos, destrezas contruidos desde la tradición y existen de manera independiente de quien los aprende, el conocimiento personal se relaciona con la experiencia del individuo. Tiene relevancia educativa en la medida que aporta significado a las experiencias.

2. El conocimiento es un proceso cuando se convierte en un recurso para pensar y razonar porque se apoya en su lógica de elaboración, revisión y validación.

3. El conocimiento es algo cierto que representa la verdad establecida y como tal debe ser aprendido por los estudiantes.

4. La mirada universalista plantea que el currículo debe ser el mismo para todos los estudiantes, en cambio la perspectiva particularista especifica la clase de contenidos que se deben ofrecer a determinados grupos.
5. Valorar la cultura; vista como un componente común que debe fomentar un conjunto de valores, normas y definiciones sociales en oposición a las particularidades de determinados grupos.
6. El aprendizaje entendido como un conjunto de fragmentos de conocimiento sin relación que al agruparse conforman el conocimiento (aprendizaje visto como un todo integrado).
7. El aprendizaje yuxtapuesto que comprende la ordenación del conocimiento en asignaturas o áreas del saber, frente al aprendizaje integrado alrededor de temas ideas o problemas que relaciona las teorías de especialidades o asignaturas.

Criterios que permiten desde una perspectiva individual, concretar un estilo de enseñanza.

1. Utilidad de los contenidos curriculares para entender problemas vitales y sociales.
2. La cultura del curriculum como una cultura común para todos los alumnos
3. La obligatoriedad para que pasen a ser parte de la formación común aspectos como la religión.
4. La unificación o diferenciación entre la cultura académica y la dirigida a la actividad manual en un mismo curriculum para todos los alumnos.
5. La inclusión de problemas conflictivos y políticos en los contenidos de la enseñanza.
6. La compatibilidad-incompatibilidad a priori de ciertos contenidos con el interés de los alumnos por su aprendizaje.
7. El valor de la experiencia personal previa del alumno frente al valor absoluto del contenido sin relación con la experiencia vital.
8. La consideración del conocimiento como algo objetivo y verdadero frente a las posiciones relativistas, históricas y constructivistas.
9. Valor pedagógico de la profundización frente al dominio general más superficial.
10. Valor educativo de practicar los métodos de investigación propios de diferentes áreas o disciplinas.
11. Ordenación del contenido en torno a unidades más o menos integradoras de diversos tipos de conocimientos y destrezas, frente a opciones de ordenación por asignaturas o contenidos separados unos de otros.
12. Secuencia de desarrollo del contenido, determinada de antemano.

13. Capacidad y reparto de competencias y responsabilidades en las decisiones sobre los contenidos: padres, alumnos, sólo profesores, etc.

14. Consideración de partes optativas en las diversas áreas para algunos alumnos.

15. La existencia de fuentes variadas y válidas de información para adquirir los aprendizajes considerados importantes.

16. Concepción de áreas o disciplinas como lugar de expresión de opciones diversas por parte de los profesores.

Los fundamentos epistemológicos del currículo, soportan la concepción de conocimiento que orienta el despliegue de la enseñanza y posibilita o limita el aprendizaje, determinan la práctica del educador y delimitan muchas otras.

Fundamentos antropológicos.

La antropología es el estudio de los seres humanos desde una perspectiva biológica, social y humanista, aunque La antropología es fundamentalmente cultural (Encarta 2004)

Tomando a Silvio Herrera: "Cultura es, puesto que, el ámbito humanizado por un conjunto por ello se puede notar la cultura como una realidad antropológica.

Al interior de una cultura hay micro civilizaciones, diferentes subgrupos que muestran propiedades particulares que los cohesionan como conjunto humano, ello produce diferencias, contradicciones, inconsistencias con los demás conjuntos.

Debido a la cultura se expone la mentalidad, el estilo de vida, la humanización de los ambientes y las propiedades que determinan el perfil de la identidad de una sociedad, de un conjunto social, de una sociedad.

La cultura posibilita entender el planeta de cierta forma, notar el futuro, generar, recrearse y expresarse por medio de diferentes protestas artísticas y manuales. Por medio de las protestas de la cultura se logran notar o captar los aspectos particulares de una sociedad. Una vez que los cambios de una generación son tan rápidos inventan problemas en la transmisión de los patrones culturales, ello crea un desorden social que pone en peligro la identidad del conjunto.

Es necesario recordar que:

a) El cerebro no es un mero soporte de las funciones psicológicas superiores, sino parte de su constitución.

b) El surgimiento de las funciones superiores no elimina las elementales; lo que si ocurre es la superación de las elementales por las superiores, sin dejar de existir las elementales.

c) Vygotsky considera que el modo de funcionamiento del cerebro se amolda, a lo largo de la historia de la especie (base filogénica) y del desarrollo individual (base ontogénica), como producto de la interacción con el medio físico y social (base sociogénica).

Ateniéndose al origen del individuo (ontogénesis), ocurren dos saltos cualitativos en su desarrollo. El primero, cuando el individuo adquiere el lenguaje oral, y el segundo, cuando adquiere el lenguaje escrito.

En los estudios de Vygotsky, las colaboraciones entre desarrollo y aprendizaje ocupan un espacio destacado, primordialmente, en la enseñanza. Él pondera que, aunque el infante comience su aprendizaje previo a frecuentar la educación formal, el aprendizaje estudiantil mete recursos nuevos en su desarrollo.

Uno corresponde a todo eso que el infante puede hacer solo y el otro a las habilidades que permanecen construyéndose; o sea, tiene relación con todo eso que el infante va a poder hacer a través de otra persona que sabe más. Esta última situación es la que mejor traduce, según Vygotsky, el nivel de desarrollo mental del niño.

Entre aquellos dos niveles, existe una región de transición, en la cual la educación debería actuar, puesto que es por la relación con otras personas que van a ser activados los procesos de desarrollo. Aquellos procesos van a ser interiorizados y formarán parte del primer grado de desarrollo, convirtiéndose en aprendizaje y abriendo espacio para novedosas maneras de aprendizaje.

CONCLUSIÓN.

Los resultados demuestran que los estudiantes no usan de forma recurrente la mayor parte de las tácticas de aprendizaje que son primordiales para obtener, codificar y recobrar información.

Además, observamos que un elevado porcentaje de estudiantes no utilizan tácticas metacognitivas que son primordiales para autorregular el razonamiento sobre los procesos cognitivos y que les posibilite obtener destrezas de orden preeminente.

Las escasas capacidades que llegan a ocupar son aquellas que demandan un menor grado de exigencia intelectual, sin estar familiarizados con esas tácticas que involucran labores de argumento y de solución de inconvenientes complicados. De tal forma, los estudiantes no cuentan con un repertorio suficiente de tácticas cognitivas y metacognitivas, lo que llega a producir problemas en su rendimiento académico y un bajo grado de motivación para aprender.

únicamente de esta forma se va a poder llegar a un trabajo continuado, serio y estricto del asunto, que posibilite alargar la cultura del “aprender a aprender” entre los estudiantes y la del “enseña a aprender a aprender” entre los maestros Para laborar mejor con los estudiantes y tener un mejor rendimiento de su aprendizaje en la asignatura de historia involucra tener presente las tácticas de aprendizaje que tiene cada estudiante, además como contenidos de primera trascendencia, en los proyectos de cada maestro al mismo grado que los conceptos, hechos, procedimientos reacciones, valores, etcétera.

Conseguir procesos de educación aprendizaje exitosos es difícil, más que nada gracias a los diversos obstáculos que se afrontan, por los niveles y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y a la forma de enseñar de los profesores. En la situación de la educación de Historia suele ser un poco monótono si se carecen de buenas tácticas didácticas para generar en los estudiantes el gusto por la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA.

- Association, A. P. (2015). 20 principios fundamentales de la Psicología para la enseñanza y el aprendizaje desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria. Obtenido de <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/20-principios-fundamentales.pdf>
- Bernheim, C. T. (enero-marzo de 2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Obtenido de REDALYC: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Carles Monereo, (. M. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Formación del profesorado y aplicación en la escuela, sexta edición. . Obtenido de Editorial Graó: http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSENANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf
- Frida Díaz Barriga Arceo, G. H. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Obtenido de Mc Graw Hill: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategiasdocente-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Llera, J. B. (2002). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Obtenido de http://204.153.24.32/materias/PDCA/idca/materiales/idca_05.doc
- Salvador, C. C. (s.f.). Las comunidades de aprendizaje. Obtenido de Universidad de Barcelona: <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>
- UNESCO. (1998). Un modelo educativo centrado en el aprendizaje. Obtenido de http://sitios.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf