

41

Fecha de presentación: diciembre, 2021

Fecha de aceptación: marzo, 2022

Fecha de publicación: mayo, 2022

LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Y SU ARTICULACIÓN EN EL DISEÑO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS:
CONSIDERACIONES NECESARIAS.

**TEACHING TECHNIQUES AND ITS ARTICULATION IN THE DESIGN OF ACTIVE
METHODOLOGIES NECESSARY CONSIDERATIONS.**

Emma Fernanda Garcés Suárez¹

E-mail: emma.garcess@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4061-7438>

Elizabeth María Garcés Suárez¹

E-mail: elizabeth.garcess@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9128-5763>

Orly David Alcívar Fajardo¹

E-mail: orly.alcivarf@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1989-1662>

¹ Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Garcés Suárez, E. F., Garcés Suárez, E. M., & Alcívar Fajardo, O. L. (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 409-416.

RESUMEN

En la actualidad la educación superior enfrenta importantes desafíos en un momento en el que cobra fuerza la transición de los diferentes modelos formativos. En tales circunstancias es necesario repensar el rol del docente en la aplicación de propuestas basadas en el pensamiento de interconexión del currículo en el cual se hace necesario valorar las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la evaluación, los contenidos, actividades, técnicas didácticas y metodologías que adquieren una importancia primordial en los diferentes escenarios de formación, sobre todo, aquellas que favorecen un rol activo del estudiante, el aprendizaje significativo, la colaboración y la autonomía. El artículo que se presenta aborda la articulación de las técnicas didácticas con el uso de las metodologías activas en la educación superior, al colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que se articule con las diferentes experiencias que se han desarrollado en la educación superior entre las que se destacan: las metodologías activas, las tecnologías de la información y las comunicaciones como herramientas para favorecer ese tipo de metodologías destacando su uso en el tratamiento de los contenidos, como soporte del método de enseñar y aprender y como recurso para la evaluación.

Palabras clave: Aprendizaje activo; educación superior; metodología de la enseñanza; tecnologías de la información y comunicación; metodologías activas.

ABSTRACT

At present, higher education faces important challenges at a time when the transition of the different training models is gaining strength. In such circumstances it is necessary to rethink the role of the teacher in the application of proposals based on the thinking of interconnection of the curriculum in which it is necessary to assess the relationships established between teachers, students, information and communication technologies (ICT), evaluation, contents, activities, didactic techniques and methodologies that acquire a primary importance in the different training scenarios, above all, those that favor an active role of the student, meaningful learning, collaboration and autonomy. The article presented addresses the articulation of didactic techniques with the use of active methodologies in higher education, by placing the student at the center of the teaching and learning process, so that it is articulated with the different experiences that have been developed in higher education among which are: active methodologies, information and communication technologies as tools to promote this type of methodology, highlighting their use in the treatment of content, as a support for the method of teaching and learning and as a resource for evaluation.

Keywords: Active learning; active methodologies; higher education; information and communications technology; teaching methodology.

INTRODUCCIÓN

El tránsito de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante como necesidad del desarrollo profesional: Situando un orden referencial necesario

La enseñanza centrada en el estudiante, en la actualidad es una actividad que cobra fuerza, no solo en América Latina, sino en el mundo, lo cual exige la capacitación rigurosa de sus gestores. En tal sentido se han manifestado Biggs, (2008- 2011), Labrador y Andreu, (2008), *estos autores consultados aluden* que este tránsito advierte la necesidad de asumir las transformaciones que en la actualidad se requieren en la forma de concebir e implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, de manera particular, centrar la atención en el rol del estudiante y del profesor en estos escenarios formativos, así como los elementos esenciales de la formación como los contenidos, las actividades y la evaluación, entre otros aspectos.

Este trabajo tiene afinidad con autores como (González-Escrivá, 2008, *López, 2005; Gros (2011)*, Zabalza, 2007, Concepción, M., Southwell, M. (2014), Iñesta Mena, E., Pascual, 2015; Casas & Alfonso, 2016) entre otros al referirse a los profesionales del campo de las ciencias pedagógicas e insiste en que el profesor debe ser un constante agente de transformación de la práctica a partir de la reflexión crítica de ella. En tal sentido ya Gros aludía a las metodologías activas, las cuales permiten reconsiderar el rol del docente al asumir su tarea de manera más efectiva y facilitar en el estudiante el logro de aprendizajes significativos convirtiéndose estos en constructores de su propio conocimiento y gestores de su aprendizaje. Según señala Gros las metodologías activas están asociadas a estrategias metodológicas, las cuales permiten considerar las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. (Gros, 2011, p. 39).

Este tránsito no es exclusivo de los profesionales o estudiantes del magisterio, ni de un territorio o país determinado, ni de una ciencia en particular, sino que se erige como regularidad en todos los campos del saber científico.

La necesidad de desarrollar el currículo en la educación superior en cualquier país pasa por atender el proceso desde una mirada diferente que permita tenerlo en cuenta como una exigencia en la cual el profesor puede asumir una u otra forma de presentar el mismo.

Los estudios realizados sobre diseños curriculares en la actualidad permiten aseverar que no pocos profesionales de la educación, incluso, encargados de la preparación de profesionales universitarios, no conocen a profundidad

la necesidad de centrar la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, no pocas instituciones encargadas de la formación, tanto inicial como continuada de los profesionales ignoran esta realidad. Del mismo modo, proliferan centros e instituciones donde son ubicados los profesionales al concluir la formación regular o inicial, que no se muestran en condiciones de capacitar, en el campo del diseño curricular y en particular en el uso de las metodologías activas, a los nuevos profesionales. De hecho, muchos profesionales que necesitan investigar la realidad donde están insertados no poseen habilidades para enfrentar un proceso que exige constancia, dedicación, renuncias, conocimientos específicos de las ciencias y de habilidades para analizar, evaluar y medir una problemática concreta.

Para adquirir conocimientos, operar con ellos y transformar los espacios donde están insertados, tanto los estudiantes universitarios, los profesionales como los especialistas deben conocer, por medio de la ciencia, la realidad social que se desarrolla en los espacios áulicos relacionados, sobre todo, con lo que sucede con el currículo y a través de la ciencia actuar para transformar la realidad. Constituye, entonces, una necesidad que se transite de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante.

Pese a la creciente necesidad de potenciar el tránsito de una enseñanza centrada en el profesor hacia una enseñanza centrada en el estudiante, la divulgación de estudios, investigaciones y experiencias sobre esta problemática constituye en la actualidad aún una falencia en múltiples universidades ecuatorianas. Desde esta perspectiva se aprecia que la falta de sistematización teórica y de resultados desde las ciencias sobre el tema del diseño curricular determinan la relevancia del presente estudio, al enfocar el contenido que en el presente artículo se esboza se parte desde perspectivas y exigencias de una estrategia investigativa descriptiva, sustentada en el estudio bibliográfico, utilizando, esencialmente, métodos de nivel teórico.

La motivación por indagar en el campo del diseño curricular y el papel que en ella adquiere el tránsito de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante, exige fundamentar el referencial teórico general a partir del cual ha sido abordado el tema. Esta aspiración encuentra su primer escollo en la relativa escasez de literatura sobre el tema, sobre todo, para los profesores, como para los profesionales de otros campos del saber científico. Aun cuando se reconoce que existen estudios sobre el tema, estos fundamentalmente se

detienen a resultados sobre la enseñanza centrada fundamentalmente en el profesor.

En el estudio teórico realizado se aprecia que aún son limitados los estudios de campo sobre esta problemática, sobre todo, en la realidad ecuatoriana son casi inexistentes, lugar donde se concreta posteriormente el estudio el cual ha sido iniciado en países como Cuba, Colombia, Brasil. La relevancia del presente estudio está dada en establecer la articulación de las técnicas didácticas con las metodologías activas al tener en cuenta las consideraciones necesarias para dicha articulación.

METODOLOGÍA

Como se ha destacado en la introducción la falencia en la divulgación de estudios de sistematización sobre el tema en el entorno latinoamericano y, en particular en el contexto ecuatoriano, la falta de propuestas didácticas que articulen las técnicas didácticas con las metodologías activas ha exigido que se asuman las particularidades de una estrategia de investigación sustentada en el estudio bibliográfico utilizando para ellos métodos del nivel teórico.

La realización del estudio bibliográfico ha permitido valorar los enfoques de 39 autores individuales, colectivos o corporativos y se han incluido en el estudio un total de 35 obras. Las obras señaladas constituyen la muestra seleccionada, enfatizando en la necesidad de comprender que para un estudio teórico la muestra seleccionada es adecuada, esencialmente por contener representantes de enfoques y latitudes diferentes.

En tal sentido se destacan por sus contribuciones (Rué, 2007; Zabalza, 2007; Gibbs, 2004; Garrison & Anderson, 2005; Biggs, 2008; Labrador & Andreu, 2008; Webster & et. al, 2009; González-Escrivá, et. al, 2012; Concepción & et. al. 2014; *Iñesta & Pascual, 2015*; Casas, & Alfonso, 2016)

Para completar el análisis teórico del tema se ha recurrido a textos procedentes de México, Brasil, Colombia, España, Argentina, entre otros. Se ilustran algunos de ellos, por ejemplo: La investigación educativa en México y Argentina: Trazos para pensar una relación, Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum.

Se reconoce que el estudio en detalle de los autores consultados permite comprender la necesidad del abordaje desde diferentes ópticas de análisis, o focalizar el tema desde otras perspectivas del objeto de investigación, sin pretender negar el valor referencial y teórico de las contribuciones señaladas.

El discurso en favor del especialista curricularista, tanto en la teoría como en la práctica, debe partir del conocimiento del nivel de preparación que los especialistas en ejercicio poseen, lo que presupone conocer cuáles son las técnicas didácticas que para la investigación de determinados problemas esenciales han adquirido; de la prioridad y eficiencia de las acciones de formación continuada que son ofrecidas y, de manera particular, de las especificidades de la eficiencia de las metodologías activas utilizadas en el aprendizaje de los estudiantes con que los nuevos especialistas están siendo formados en las universidades de Latinoamérica. Aspectos de esta naturaleza son abordados en la presente investigación y forman parte del objeto de estudio. Resulta importante esbozar, como resultados del proceso indagatorio, algunas concepciones generales sobre currículo, las técnicas didácticas y las metodologías activas, de modo que resulte más comprensible la concepción acerca de la articulación entre ellas.

RESULTADOS

En consecuencia, de la naturaleza del presente estudio no serán ofrecidos datos cuantitativos derivados de la investigación. Los resultados serán valorados a partir de cuatro núcleos teóricos esenciales en torno a los cuales ha girado la búsqueda, análisis y sistematización de conocimientos teóricos:

- Sobre las especificidades del currículo.
- Las metodologías activas.
- Especificidades de las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje.
- Sobre las técnicas didácticas

Como se destaca en la metodología, para ofrecer los resultados de la sistematización teórica que a continuación se exponen, se procedió a un minucioso estudio que permitió valorar los enfoques y contribuciones de 39 autores individuales, colectivos o corporativos de países como España, Cuba, Brasil, Colombia, entre otros, y la consulta de 35 obras relacionadas con el tema.

A continuación, el resultado del análisis derivado de la búsqueda y sistematización realizada.

Sobre las especificidades del currículo

Por lo general, el currículo se presenta a través de programas, estrategias o de un "modelo curricular didáctico". Esto supone en primer lugar, concebirlo, como una herramienta para pensar, reflexionar y actuar; en segundo lugar, como una articulación de las aportaciones diversas de la teoría con la actividad diaria del profesor dotándolo

de esquemas de análisis para comprender la complejidad de la realidad educativa y del proceso que dirige. (Zabalza, M. A. 2007,)

En cualquiera de los casos, de lo que se trata es de dejar explícito los aspectos que resultan relevantes desde el punto de vista didáctico (objetivos, contenidos, métodos, técnicas didácticas, actividades o tareas, sistema de relaciones y de comunicación); sin embargo, se supera la idea de que estos “documentos” estén determinados por un formato cerrado y sean verdaderos instrumentos para el trabajo formativo, sirviendo de guía al profesor y otros agentes educativos para su labor (Jouannet, Ch., Salas, M. y Contreras, M. (2013).

Otros autores han aludido a las especificidades del currículo, así (Díaz Barriga, F. (2005) señala que, al presentar el currículo, se debe hacer referencia a todos los componentes del mismo -o sólo aquellos que se consideran orientadores para la acción- y esto dependerán del tipo de relación que sustenta la acción formativa. Por tanto, no es necesario declarar una forma única para organizar el currículo; la flexibilidad que se asuma, refleja la capacidad de adaptación y posibilidades prácticas del mismo en función del contexto, los sujetos y las intenciones que animan el diseño y desarrollo curricular.

Desde esta perspectiva se infiere la necesidad que para adquirir los conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes se hace necesario centrar la atención en el tránsito de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante. El éxito de este tránsito advierte la necesidad de asumir las transformaciones que en la actualidad se requieren en la forma de concebir e implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, de manera particular, centrar la atención en el rol del estudiante y del profesor en estos escenarios formativos, así como los elementos esenciales de la formación como los contenidos, las actividades y la evaluación, entre otros.

En tal sentido, se alude a las metodologías activas, las cuales permiten reconsiderar el rol del docente al asumir su tarea de manera más efectiva y facilitar en el estudiante el logro de aprendizajes significativos convirtiéndose estos en constructores de su propio conocimiento y gestores de su aprendizaje. Las metodologías activas están asociadas a estrategias metodológicas, las cuales permiten considerar las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Las metodologías activas

En tal sentido es necesario comprender que toda propuesta didáctica para resolver las brechas entre la situación actual y las exigencias es preciso asumirla desde

una concepción didáctica que sustentada en el conocimiento de las necesidades y potencialidades de cómo aprenden y qué aprenden los estudiantes pueda guiar la selección de alternativas metodológicas que caractericen las actividades de aprendizaje en las diferentes formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde esta lógica es preciso tener en cuenta que una estrategia didáctica según señalan diversos autores entre los que se destacan: (Rué, J. (2007, Zabalza, M. A. (2007) Gibbs, G. (2004) Garrison, D.R y Anderson, T. (2005), Biggs, J. (2008), es: el conjunto de métodos y técnicas que se utilizan para alcanzar o lograr un objetivo determinado. De igual forma las **estrategias didácticas** proporcionan información, orientación, apoyo y motivación para lograr dichos objetivos. Estas últimas para su estudio pueden dividirse en dos ámbitos particulares, es decir las **estrategias de enseñanza** y las **estrategias de aprendizajes**, ambas con sus particularidades:

Estrategias de enseñanza: Son diseñadas y propuestas por el profesor en su planeación. Entre ellas se encuentran: discusiones guiadas, analogías, mapas conceptuales, cuadros de doble columna, aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Estrategias de aprendizaje: Son las que emplea el propio alumno para aprender, aunque es necesario que el docente de seguimiento a su uso consciente, apoyándole acerca de cuándo y cómo emplearlas, promoviendo la autorregulación. Entre otras podemos mencionar las siguientes: búsqueda de información, toma de notas o apuntes, inferencias, investigación, elaboración de mapas conceptuales.

Para este análisis es preciso tener en cuenta las **técnicas didácticas** que se definen como: **el conjunto de procedimientos sistematizados que ayudan al logro de una parte del aprendizaje que se busca alcanzar con las estrategias.** Por ello, es preciso señalar que el empleo de las técnicas didácticas ayuda a que se alcancen los propósitos que se buscan con las estrategias.

En la actualidad los contextos de democratización en el acceso a la educación superior han impuesto la necesidad de repensar el cambio en **la manera de enseñar y de aprender**, en este sentido las estrategias tradicionales que se han venido utilizando no coadyuvan a dar respuesta a las necesidades formativas de los actuales estudiantes universitarios. En tal sentido se comparten las ideas expresadas por (Biggs, 2008) cuando señala que la democratización de la matrícula universitaria, la diversidad en la composición del alumnado y la necesidad de un mayor acompañamiento para orientar su aprendizaje profundo apunta al desafío que enfrentan los docentes

universitarios, específicamente, en el tránsito de un enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje que transmite información a uno que promueve la participación de los estudiantes.

Estos aspectos anteriormente abordados enfatizan en la necesidad de asumir nuevos enfoques centrados en el uso de las metodologías activas entendiéndose éstas como métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje como señalan (Labrador y Andreu, 2008). En este particular se coincide con los autores señalados ya que con el uso de ellas se materializa la necesidad del cambio que se requiere en la forma de concretar y entender el aprendizaje centrado en las actividades más que en los contenidos, lo que implica cambios en la actividad de profesores y estudiantes.

En este sentido se comparte también el criterio (López, F. 2005) y Fernández, C., Acosta, V. (2007).), cuando refiere que una metodología activa es un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio, que potencia la implicación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes. Sin lugar a dudas, ello implica modificar la planificación de las asignaturas, el desarrollo de las actividades formativas y la evaluación de los aprendizajes, de manera tal que se promueva el mismo.

Pensar el proceso formativo desde estas metodologías activas no significa incorporar actividades aisladas que promuevan la participación, sino que implica pensar la docencia al servicio del estudiante. El docente adquiere un carácter mediador que permite enfocar las disposiciones de aprendizaje profundo, mediante actividades que posibilitan en el estudiante la participación, cooperación, creatividad y reflexión sobre la tarea.

De acuerdo a lo señalado por (Gros (2011)) usar estas metodologías implica centrar el proceso en las actividades por encima de los contenidos, aun cuando esta última ha sido la forma de estructurar la enseñanza tradicionalmente. Los contenidos siguen existiendo, pero cobran sentido en el contexto de las actividades. Este autor establece diferencias entre concebir el proceso de enseñanza centrado en los contenidos o centrado en las actividades, en la figura 1 que se muestra a continuación tomada de este propio autor (Gros (2011)) se ilustran estas diferencias.

Aprendizaje centrado en los contenidos	Aprendizaje centrado en las actividades
El estudiante suele ser reactivo y pasivo, a la espera de lo que diga o decida el docente.	➤ Los estudiantes tienen una implicación activa en su aprendizaje, sin esperar que el docente decida por ellos.
El margen de decisión del estudiante es pequeño	➤ Mucha libertad para los estudiantes y espacio para las propias decisiones en cuanto a ciertos elementos importantes de su aprendizaje.
Se fomenta un aprendizaje individual.	➤ Se fomenta un aprendizaje en colaboración con los compañeros.
Los estudiantes no tienen muchas oportunidades para aprender autónomamente.	➤ Los estudiantes tienen ocasiones de ser autónomos en su aprendizaje.
Competencias memorísticas y de replicación de contenidos.	➤ Competencias relacionadas con procesos, con una orientación a resultados, y a la búsqueda, selección y manejo de información.
La educación personal y profesional a menudo está restringida a periodos determinados de la vida.	➤ Educación personal y profesional a lo largo de la vida.

Figura: 1 Aprendizaje basado en contenido vs Aprendizaje centrado en actividades. Fuente: (Gros, 2011,)

A partir del análisis realizado por (Gros, 2011) se infiere que el aprendizaje centrado en el alumno es de un mayor nivel de compromiso y trabajo del estudiante, se favorece la autonomía y se generan competencias para el aprender a aprender en colaboración con los compañeros. En tal sentido se abrazan las ideas de (Rué, 2007) cuando señala el rol protagónico que se entrega, de manera que se favorece el aprendizaje colaborativo y autónomo, permite el desarrollo de habilidades entre las que se destacan la colaboración, el auto-aprendizaje, entre otras demandadas por la sociedad del conocimiento y útiles no tan sólo para la vida académica sino también para la profesional como expresa (Zabalza, 2007, Casas, C., Alfonso, N. (2016).

Las técnicas didácticas

Para el desarrollo de un proceso formativo centrado en la actividad por encima del contenido, se han diseñado e implementado una amplia variedad de metodologías activas, en este caso de manera particular, se hará alusión a las **técnicas didácticas** que posibilitan el desarrollo de estas metodologías. Al referirse a una técnica siempre se alude a un sentido de eficacia, de logro, de conseguir lo propuesto por medios más adecuados a los específicamente naturales. En la actualidad se evidencia una gran gama de técnicas didácticas y diferentes formas de clasificarlas, la técnica en su sentido amplio incide, por lo general, en una fase o tema del curso, pero indudablemente también puede ser adaptada como estrategia si su diseño impacta al curso de manera general. Por ello, se infiere que dentro del proceso de una técnica pueden existir actividades necesarias para la consecución de los resultados que se esperan las cuales pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja.

Las técnicas, en general, son procedimientos que buscan obtener eficazmente, mediante una secuencia determinada de pasos o comportamientos uno o varios productos precisos. Ellas determinan la manera ordenada, la forma de llevar a vías de hecho un proceso determinado, por ello, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos. En el contexto educativo, por tanto, se considera una técnica didáctica como el procedimiento lógico, con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje de los estudiantes. De ahí que se considere que, a diferencia de la estrategia, la técnica incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte.

Desde esta perspectiva dentro del proceso de una técnica se pueden desarrollar diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos

por esta, cuyas actividades pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja, atendiendo a las necesidades de aprendizaje de dicho grupo. En este sentido se considera que el uso de las técnicas didácticas permite concebir la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje con elementos distintivos enfatizando en una concepción donde se tiene en cuenta el fin de la educación, el presupuesto de concebir el papel activo del estudiante, una forma de considerar al docente como guía y mediador del estudiante, una concepción de lo qué es el conocimiento y a su vez una forma de concretar la acción de aprendizaje. Esta concepción se basa en los siguientes presupuestos:

- ✓ Se fundamenta en los paradigmas de la pedagogía o la andragogía que se insertan en el proceso de aprendizaje.
- ✓ Explica y responde de manera sistemática a preguntas como:
- ✓ ¿Qué tipo de hombre queremos formar?
- ✓ ¿Qué experiencias educativas deben privilegiarse para alcanzar la finalidad?
- ✓ ¿Qué tipo de relaciones se expresan entre estudiantes y profesores con el logro de las metas?
- ✓ ¿Con qué métodos y procedimientos se pueden alcanzar los propósitos trazados?

Para el desarrollo de un proceso formativo centrado en la actividad por encima del contenido, se han diseñado e implementado una amplia variedad de metodologías activas. Se considerarán dentro de estas metodologías: Análisis de casos, Aprendizaje basado en problemas (ABP), Aula Invertida, Aprendizaje basado en equipos, Aprendizaje y Servicio (A+S), juego de roles, debates, entre otras. Las cuales han sido ampliamente abordadas en la literatura consultada. Por ello, solo se abordarán algunas de ellas por la importancia que revisten para nuestro estudio.

El Análisis de casos: es una metodología que se caracteriza por ser un análisis pormenorizado de una situación, real o creada, pero factible, que recree las condiciones del medio laboral del futuro profesional. Su formato puede ser escrito, audiovisual o a partir de la observación no participante. Para su implementación se requiere de los estudiantes que analicen el caso y observen sus diferentes implicaciones, aplicando principios, conceptos y teorías propias del curso. El docente debe plantear preguntas que ayuden al análisis. Finalmente, los estudiantes elaboran un análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) del caso estudiado. En esta metodología, la evaluación debe considerar los progresos que los estudiantes han realizado y las condiciones en que se han llevado a cabo. Por lo tanto, no solo es relevante el

producto final, sino que el proceso a través del cual los estudiantes logran llegar a ese producto, lo que obliga a pensar la evaluación de manera integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Labrador, Andreau y González-Escrivá, 2008).

El Aprendizaje basado en equipos (Team learning) busca generar aprendizajes a través del trabajo cohesionado de grupos heterogéneos de estudiantes, los que van logrando mayores grados de autonomía y de responsabilidad, en la medida que la estrategia se replica durante el curso académico. Para su correcta implementación, es necesario que el profesor propicie instancias de retroalimentación permanente y que diseñe tareas que consideren las siguientes características: desafiantes para el desarrollo del pensamiento complejo; precisas y breves, pero que movilicen distintos conocimientos; impliquen toma de decisiones. (Michaelsen, Davidson & Major, 2014).

El Aprendizaje y Servicio (A+S), es una metodología que se basa en la integración entre el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio que contribuye a dar soluciones reales frente a una problemática comunitaria (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013), junto con generar la posibilidad de un espacio de formación en valores para los estudiantes (Jouannet, Salas y Contreras, 2013). De esta forma, la acción formativa basada en el servicio transforma y da sentido a los aprendizajes activos, promoviendo la solidaridad (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Para la implementación de esta metodología se requiere del diseño de un curso que posicione la reflexión como un eje articulador del proceso de aprendizaje. Se debe permitir que los estudiantes antes, durante y después del proceso, comprendan todos los aspectos que envuelven su intervención en una determinada comunidad, al mismo tiempo que favorece la resignificación de la intervención desarrollada. La metodología impele al estudiante a relacionar los contenidos del curso con la experiencia de servicio, formular preguntas, proponer teorías y planes de acción y expresar sus ideas (Jouannet, Salas y Contreras, 2013).

Estas metodologías que se han referido en dicho artículo no son más que una muestra, de las que el docente puede considerar en la planificación de la enseñanza. Cualquiera de éstas convidan a que los estudiantes actúen de manera activa en función de los propósitos definidos para el curso, teniendo claridad de éstos como señalan (Webster, Chan, Prosser y Watkins, 2009), por lo que la planificación adquiere un rol muy relevante, ya que permitirá definir aquella propuesta más adecuada en función de los propósitos formativos, que sea desafiante para los estudiantes y que se pueda implementar según las condiciones de contexto en que se encuentre el docente (Fernández, 2006).

CONCLUSIONES

En el contexto educativo actual la docencia en la educación superior requiere redimensionar su actividad profesional en aras de responder a las necesidades que demanda la sociedad del conocimiento, si se tiene en cuenta que se configura un perfil de ingresos de estudiantes a la educación superior con un alto grado de mediación en sus conductas hacia el estudio y el aprendizaje de las tecnologías, las cuales usan para vivir y para aprender. Así mismo se consideran las demandas del mercado del trabajo, la dinamización de los puestos de trabajo que requieren competencias asociadas al trabajo en equipo, colaborativo, resolver problemas y compromiso con la sociedad. En este escenario deviene la necesidad de articular las técnicas didácticas con las metodologías activas las cuales están abocadas a mostrar un camino de innovación, una oportunidad para alinear la docencia universitaria a las demandas de los nuevos estudiantes y del profesorado en general. En el artículo que se presenta se busca generar un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, mediante el uso de las metodologías activas, el desarrollo de actividades centradas en el estudiante y se articulan estos aspectos considerados relevantes para llevar adelante con éxito la implementación de las metodologías activas en un contexto de innovación, en los escenarios actuales de desarrollo educativo y tecnológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza J. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. En Labrador, M. y Andreau, M. (Ed.) *Metodologías activas* (pp. 11-24). Valencia, ES: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bullen, M., Morgan, T. & Qayyum, A. (2011). Digital Learners in Higher Education: Generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning and Technology* 37(1), 1-24. de: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewFile/550/298>
- Casas, C., Alfonso, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Cirugía y Medicina*, 25, 132-140. Doj: <https://doi.org/10.1016/j.reper.2016.02.014>
- Coll, C.; Mauri, T.; Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 3(2). doi:10.7238/rusc.v3i2.285

- Concepción, M., Southwell, M. (2014). La investigación educativa en México y Argentina: Trazos para pensar una relación. *Perfiles Educativos*, 36, 12-30, doi: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70621-X](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70621-X)
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, MX: McGraw Hill.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernandez, C., Acosta, V. (2007). Un estudio cualitativo sobre la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 126-139, doi: [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(07\)70082-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70082-7)
- García Aretio, L. Ruiz, M. & Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, ES: Ariel
- García. I., Gros, B. y Escofet, A. (2012). La influencia del género en la cultura digital del estudiantado universitario. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social* 12(3), 95-114. de: <http://atheneadigital.net/article/viewFile/Garcia/pdf>
- Garrison, D.R y Anderson, T. (2005), *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona, ES: Octaedro.
- Gonzalez-Escrivá, J.A., Molines, J., Medina, J.R., Gómez-Martín, M.E. (2018). **Analysis of long-circuit type caissons for attenuation of long-period wave**. *Proc. 36th ICCE*. DOI: [10.9753/icce.v36.papers.19](https://doi.org/10.9753/icce.v36.papers.19)
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo en el siglo XXI*. Barcelona, ES: Editorial UOC.
- Gibbs, G. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education* 5(1), 87-100, doi:10.1177/1469787404040463
- Iñesta Mena, E., Pascual, J. (2015). *Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum*. *Aula Abierta*, 43, 94-101. Doj: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.001>
- Jouannet, Ch., Salas, M. & Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de aprendizaje servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación* 39, 197-212. doi:10.4067/S0718-45652013000200007
- Labrador, M, y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Valencia, ES: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del país vasco. *Tendencias Pedagógicas* 21. de: www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_21_08.pdf
- Michaelsen, K., Davidson, N. y Major, C. (2014). Team Based Learning Practices and Principles in Comparison with Cooperative Learning and Problem Based Learning, *Journal on Excellence in College Teaching* 25 (3 y 4), 57-84
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L., (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario* 2011, 45-67. Recuperado de: <http://goo.gl/A0RNzj>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid, ES: Narcea.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Journal (RUSC)*, 1(1). doi:10.7238/rusc.v1i1.228
- Salinas, J., Pérez, A. y De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid, ES: Síntesis.
- UNESCO (2004): *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Paris, FR: Informe UNESCO.
- Webster, B., Chan, W., Prosser, M., Watkins, D. (2009). Undergraduates learning experience and learning process: quantitative evidence from the East. *High Education*, 58(3), 375-386. doi: 10.1007/s10734-009-9200-6
- Zabalza, M. A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid: Narcea.