

Promoción de las Metodologías Activas para la transformación de la práctica pedagógica en las Unidades Tecnológicas de Santander

Promotion of Active Methodologies for the transformation of pedagogical practice in the Technological Units of Santander

Promoção de Metodologias Ativas para a transformação da prática pedagógica nas Unidades Tecnológicas do Santander

Alejandro Bianchá Hernández

alejobiancha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3248-1198>

Unidades Tecnológicas de Santander (UTS), Colombia.

Artículo recibido en julio de 2021, arbitrado en septiembre de 2021 y aprobado en octubre de 2021

RESUMEN

El proceso educativo universitario, se ha visto influenciado por la construcción de la sociedad del conocimiento, por ello, las prácticas pedagógicas han debido adaptarse, incluyendo estrategias novedosas, sin embargo, en un acercamiento a la realidad institucional, pese a que el docente diseña Metodologías Activas para el Aprendizaje (MAA), en su planificación se aprecian actividades enmarcadas dentro del enfoque tradicional, ante esta realidad el objetivo de la investigación es generar un cuerpo de lineamientos para la promoción y uso de las MAA en las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS). La Investigación fue cualitativa-documental, desarrollada desde el paradigma fenomenológico-interpretativo, mediante la construcción de un estado del arte que sistematiza los lineamientos que orientaran la práctica pedagógica de los docentes que administran los programas académicos de la institución, para generar un cambio en el proceso educativo y trascender hacia una enseñanza centrada en el estudiante, articulada con el modelo de formación por competencias.

Palabras clave: metodologías activas; práctica docente; estrategias novedosas; competencias; enseñanza y aprendizaje

ABSTRACT

The university educational process is influenced by the construction of the knowledge society; therefore, pedagogical practices have had to be adapted. This included the application of novel strategies. However, in an approach to the institutional reality, despite the fact that the teacher designs Active Methodologies for the Learning (MAA), there is evidence of the planning process within the traditional approach. The objective of the research was to generate a series of guidelines for the promotion and use of the MAA in the Technological Units of Santander (UTS). The research was qualitative-documentary, based on the phenomenological-interpretive

paradigm, through the construction of a state-of-the-art compilation, which resulted in the systematization of guidelines that will orient the pedagogical practice of the teachers who administer the academic programs of the institution, so as to generate change geared towards a student-centered teaching, articulated with the competency training model.

Keywords: *active methodologies; teaching practice; novel strategies, competencies; teaching-learning*

RESUMO

O processo educativo universitário é influenciado pela construção da sociedade do conhecimento, por isso, as práticas pedagógicas tiveram que se adaptar, incluindo estratégias inovadoras, porém, em uma aproximação à realidade institucional, embora o docente projete metodologias ativas para a aprendizagem (MAA), em seu planejamento se apreciam atividades no enfoque tradicional, ante essa realidade o objetivo da pesquisa foi gerar um corpo de diretrizes para a promoção e uso das MAA nas Unidades Tecnológicas do Santander (UTS). A pesquisa foi qualitativa-documental, desenvolvida a partir do paradigma fenomenológico-interpretativo, mediante a construção de um estado da arte, do qual resultou a sistematização de um corpo de diretrizes que nortearão a prática pedagógica dos docentes que administram os programas acadêmicos da instituição, para gerar uma mudança e transcender para um ensino centrado no estudante, articulado com o modelo de formação por competências.

Palavras-chave: *metodologias ativas; prática docente; estratégias inovadoras; competências; ensino e aprendizagem*

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, a la luz de la construcción de la nueva sociedad del conocimiento, las Instituciones de Educación Superior han debido buscar estrategias pedagógicas para dar respuesta a las nuevas exigencias del modelo de formación por competencias, el cual está centrado en el estudiante y pretende crear en él las capacidades de saber-ser, saber-conocer, saber hacer y saber convivir, con el fin de contribuir con su desarrollo integral y otorgarle las herramientas necesarias para que se incorpore satisfactoriamente al mundo laboral.

De tal manera que como lo plantea la UNESCO (2020) en su consulta para los futuros de la educación, las instituciones deben generar estrategias con la mirada puesta en el 2050 y más allá, aprender a transformarse para reexaminar y replantear la manera en que la educación y el conocimiento pueden contribuir al bien común mundial, a través de un enfoque pedagógico que ve el aprendizaje como un proceso de desarrollo permanente que se da de manera continua y a lo largo de toda la vida.

Efectivamente, debido a las transformaciones sociales y a las tendencias mundiales que dan respuesta a nuevas concepciones y enfoques pedagógicos han surgido dentro de las instituciones de educación superior estrategias didácticas que favorecen desde las políticas educativas, la construcción de un modelo curricular actualizado que responde a estas demandas, por lo cual se ha incorporado a sus diseños la educación basada en competencias, entendidas según Simonovis y Simonovis (2016), como aquellas que incluyen motivos, rasgos y autoconceptos, que a su vez derivan en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que potencian el aprendizaje. Por consiguiente, este proceso de transformación ha permeado las prácticas pedagógicas de los docentes responsables de orientar la enseñanza y el aprendizaje.

De hecho, en esta línea discursiva, Rodríguez y Hernández (2018), plantean que “los docentes latinoamericanos de hoy enfrentan escenarios de alta complejidad en el marco de sus prácticas cotidianas en aula” (p.509), pues desde la academia se les exige una enseñanza para la inclusión, desde la política alcances mínimos en accesos, aprendizajes y permanencia, y desde la sociedad se requiere de aprendizajes relevantes y contextualizados.

Razón por la cual es necesario que el docente en su rol de mediador utilice estrategias y metodologías que contribuyan al trabajo cooperativo, colaborativo y competencial del estudiante como una oportunidad de construir su propio aprendizaje para la vida, en el entendido de que las estrategias refieren el área del saber, más el enfoque de intervención que tenga el docente y tal como lo expresa Barreto (2006) “no se reduce a un proceso de carácter instrumental, representa una actividad compleja, incierta, dinámica, que requiere de pericia para ser llevada a cabo con éxito” (p.55).

En la postura de las UTS (2020) y bajo el modelo de formación que actualmente desarrolla, se requiere de un docente que más que facilitador sea mediador del aprendizaje, y “promueva un espacio libre para el debate, según los diferentes procesos y proyectos que se atienden desde la institución universitaria hacia las comunidades y la sociedad, a través del intercambio de saberes” (p.13), desde una práctica pedagógica cónsona con el proceso educativo sumado al uso adecuado de las TIC, para la formación integral de los ciudadanos. Dicho de otra

manera, las estrategias deben trascender hacia el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante comprender e incorporar el contenido a su estructura conceptual, transformarlo en aprendizaje significativo y convertirlo en conocimiento útil.

A tal efecto, dentro de este proceso de transformación la pieza clave del cambio es el docente, quien debe utilizar metodologías y prácticas pedagógicas innovadoras, que promuevan la adquisición de competencias útiles, por lo cual tal como lo señalan Campillay y Meléndez (2015) se hace imperativo “la aplicación y uso de metodologías activas de enseñanza, que permitan a los estudiantes promover, adquirir y/o consolidar competencias transversales necesarias para su formación integral” (p.2), es decir, trabajo en equipo o colaborativo, aprendizajes en contextos reales, estudio de casos, entre otras.

Cabe destacar que el uso de estas metodologías dentro de las instituciones educativas que rige el sistema universitario colombiano tienen fundamento legal a partir del Artículo 27 de la Constitución Política Colombiana (1991), la cual establece que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, lo que favorece la acción de un docente interesado por aprender y ampliar sus estructuras cognoscitivas, transmitiendo ese interés a sus estudiantes. Adicionalmente, este llamado se soporta mediante el Decreto 1330 de 2019, que en su Artículo 2.5.3.2.2.6, sobre “Definición de metodología” las conceptualiza como “un conjunto de estrategias educativas, métodos y técnicas estructuradas y organizadas para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes dentro del proceso formativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Sobre la base de estos planteamientos y sumado a la experiencia empírica del investigador, vinculado con su quehacer pedagógico dentro de las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS), se ha podido apreciar que existen algunas debilidades en la efectividad de las metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje, ya que se ha evidenciado un enfoque tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues este último permanece centrado más en el contenido que en las actividades o estrategias de enseñanza para promover la autonomía y reflexión crítica en sus estudiantes lo que limita de alguna manera la

transformación de la práctica pedagógica, a luz del alcance que pretende el modelo de formación por competencias.

Esta afirmación se sustenta en las observaciones preliminares del investigador, en la realidad institucional, donde pareciera que, pese a que el docente diseña Metodologías Activas, en la planificación de su práctica pedagógica en la realidad se aprecia que aun aplica estrategias signadas por un enfoque tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrado en el contenido más que en la construcción del conocimiento. Ante esta realidad es pertinente preguntarse ¿Cuáles son las directrices que debe orientar la práctica pedagógica de los docentes de las UTS para el uso adecuado y pertinente de las metodologías activas?

Para dar respuesta a esta interrogante se plantea como objetivo de la investigación: generar un cuerpo de lineamientos para la promoción y uso de las Metodologías Activas del Aprendizaje en las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS).

MÉTODO

La presente investigación se sitúa dentro del enfoque cualitativo, el cual según Bogdan (1998) constituye un “conjunto de supuestos sobre la realidad, sobre como se conoce, los modos concretos, métodos o sistemas de conocer la realidad, desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico” (p.23). Por tanto, su concreción permitirá generar una serie de lineamientos desde el análisis de la efectividad de las metodologías activas para el aprendizaje en la transformación de la práctica pedagógica docente de las UTS.

La investigación se llevó a cabo a través de la investigación cualitativa-documental, pues tal como lo expresa la UPEL (2006) consiste en “ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medio impresos, audiovisuales o electrónicos” (p. 15), que para los fines de este estudio deviene de la revisión de artículos y referentes relacionados con el uso de las Metodologías Activas (MAA), dentro de la práctica pedagógica del docente.

Esta revisión documental fue expresada mediante la elaboración de un estado del arte sobre los puntos críticos a partir de los cuales se realizó la contrastación y comparación de los aspectos afines al tema de estudio, para establecer las categorías que dieron paso a la construcción del cuerpo de lineamientos orientadores para la promoción y uso de las Metodologías Activas del Aprendizaje en las UTS, tomando en consideración las necesidades manifiestas en la revisión documental que se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Punto de análisis para la elaboración del Estado del Arte

Temática	Autor/año	Puntos de Análisis
Modelo de formación por competencias	<i>Tuning Project</i> (2007)	Para la transformación es necesario que el docente adapte su práctica pedagógica y desarrolle estrategias novedosas, interesantes y activas que promuevan el dinamismo y la participación del estudiante
	Tobón (2008)	Es necesario entender que las competencias simbolizan procesos complejos de desempeño en determinados contextos, integrando saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir,
Evaluación por Competencias y resultados de aprendizaje	Tobón (2005)	Se debe considerar el carácter apreciativo de la evaluación, como un proceso para generar valor a lo que las personas aprenden
	ANECA (2020)	Considerar que los resultados del aprendizaje, son los que expresan el nivel de competencia adquirido por un estudiante
Metodologías Activas para el Aprendizaje	Quiroz y Maturana (2017)	Necesidad de repensar los diferentes elementos y actores que dan vida a la formación: profesor, alumno, materiales, evaluación, contenidos, actividades, tecnologías y metodologías
	Gutiérrez y Ayala (2021)	Es necesario concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como un proceso único, para plantear nuevas formas didácticas vinculadas con el uso de las MAA, que permitan mejorar la educación superior
	Perranaud (2000) y Serrano (s.f).	Tipos de Metodologías activas. Aprendizaje Basado en Proyectos
	Bernabeu y Cónsul (2021)	Tipos de Metodologías activas. Aprendizaje Basado en Problemas
	Consultoría Estratégica en Educación	Tipos de Metodologías activas. Aprendizaje Basado Estudio de Casos

RESULTADOS

Con la finalidad de consolidar las bases teóricas de las cuales derivaron las orientaciones para la promoción y uso de las Metodologías Activas del Aprendizaje en las UTS, se elaboró el siguiente estado del arte.

Estado del Arte

Modelo de formación por competencias

El modelo de formación por competencias, según *Tuning Project* (2007) constituye “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que, a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (p.13), razón por la cual representa una herramienta fundamental dentro del proceso de movilidad académica que requiere la internacionalización curricular.

Por ello se ha convertido en la vía idónea para dar respuesta a los desafíos que ofrecen los nuevos enfoques pedagógicos y atender las demandas que han surgido a partir de los acuerdos internacionales y las políticas de Estado vinculadas con la transformación educativa, social, económica y cultural que requiere el mundo actual. De tal manera que para alcanzar dicha transformación es necesario que el docente también adapte su práctica pedagógica a estas necesidades y desarrolle estrategias novedosas, interesantes y activas que promuevan el dinamismo y la participación del estudiante.

Esto bajo la premisa de que tal como lo expresa Tobón (2008) las competencias simbolizan procesos complejos de desempeño en determinados contextos, integrando diversidad de saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas concretos de la realidad con motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, a fin de contribuir al desarrollo personal del individuo.

Ello mediante estrategias que trascienden la transmisión de información y van hacia la construcción del conocimiento, tomando en cuenta las experiencias de los estudiantes en el desarrollo del acto pedagógico, de tal manera que el modelo de formación por competencias se convierte la columna vertebral que orienta los planes y programas curriculares que garantizan el egreso de profesionales universitarios con competencias para responder a las

nuevas formas de trabajo y a los desafíos de la Educación Superior, para la construcción de la nueva sociedad del conocimiento en un mundo globalizado.

Evaluación por Competencias y resultados de aprendizaje

Con base en los postulados que ofrece el modelo de formación por competencias, es necesario considerar la evaluación del aprendizaje, pues como lo indica Tobón (2005) la valoración de dicho aprendizaje ajustado al modelo de formación por competencias se emplea a fin de “resaltar el carácter apreciativo de la evaluación, como un proceso para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden, basado en la complejidad, puesto que tiene en cuenta las múltiples dimensiones y relaciones entre estudiantes y docentes” (p. 250).

En otras palabras, dentro de este modelo la evaluación se realiza tomando en cuenta la interpretación de las evidencias, o productos de aprendizaje, debido a que las mismas deben mostrar las percepciones, condiciones y actitudes presentadas por el estudiante en su proceso de formación, por ello evidencian los saberes aprendidos y el aporte que ha tenido para el conocimiento en su contexto socio-cultural. De modo que los resultados del aprendizaje, son los que expresan el nivel de competencia adquirido por un estudiante, entendiendo que estos tal como lo expresa ANECA -Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- (2020) son concreciones de las competencias para un determinado nivel y representan el resultado global del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para emprender el camino hacia la valoración del aprendizaje es necesario conocer los elementos que involucran tanto las competencias como los resultados de aprendizaje, pues en ambos casos deben estar sistematizados mediante un diseño curricular que maneje planes, programas y proyectos adaptados a las tendencias educativas actuales, donde la enseñanza y el aprendizaje están signados por la participación comprometida, autónoma, autorregulada y responsable de los actores del proceso.

En este sentido, ANECA (2020) expresa que el plan de estudios en términos de resultados del aprendizaje requiere dedicación, esfuerzo, recursos y obstáculos a sortear, por lo cual se

asocian directamente con las competencias logradas por los estudiantes, en virtud de que como lo expresa Tobón (2008), la evaluación por competencias implica asumir criterios claros de calidad, sistematización y registro de información, ya que así se podrá incluso detectar fallas y superarlas.

Por consiguiente, las estrategias para valorar los resultados de aprendizaje desde ese modelo de formación deben orientarse hacia prácticas flexibles, sistemáticas, integrales, formativas, consensuadas y contextualizadas, utilizando metodologías activas que promuevan la reflexión crítica en el estudiante para la construcción de su conocimiento y la optimización de las estrategias docentes que le permitan conocer lo que el estudiante ha aprendido y requiere.

Metodologías Activas para el Aprendizaje

La educación superior en los últimos años ha experimentado una transición en sus modelos de formación, por tanto, según Quiroz y Maturana (2017) “existe la necesidad de repensar los diferentes elementos y actores que dan vida a la formación: profesor, alumno, materiales, evaluación, contenidos, actividades, tecnologías y metodologías” (p. 117). De allí han adquirido mayor importancia el empleo de metodologías y estrategias centradas en el estudiante, pues favorecen su rol activo, el aprendizaje significativo, autonomía y reflexión-crítica dentro de la construcción del conocimiento.

En este orden de ideas, conviene mencionar el uso de las Metodologías Activas para el Aprendizaje (MAA), las cuales son herramientas que contribuyen con la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, por lo cual se requiere de motivación y actitudes positivas dentro del proceso de aprender, por consiguiente, estas metodologías constituyen alternativas que permiten adoptar un cambio que busca girar de la enseñanza tradicional a un enfoque que reduzca la distancia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

En el entendido de que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (PEAE) son un proceso único, ya que fragmentarlo según Gutiérrez y Ayala (2021) genera sesgo distorsionado del

fenómeno, por ello, hay que concebirlo como un proceso único y transdisciplinar, cuyo reto es la “construcción de una nueva visión, a partir de ser humano, sin obviar el ambiente y entorno, como un sistema que se auto-organiza y evalúa, que redefine y reconstruye el proceso educativo en un fenómeno inacabado, auto-organizado y complejo” (p.248-249). Así es innegable concebir el proceso desde los aportes didácticos-pedagógicos del docente.

De modo que como los plantean los autores precitados desde la visión única de estos procesos (PEAE) dará la posibilidad de plantear nuevas formas didácticas que permitan mejorar la educación superior, promoviendo al estudiante universitario a resolver diversos estados problemáticos a otro deseado, con la intervención inseparable de la enseñanza-aprendizaje-evaluación y todos los aspectos concomitantes.

En efecto, dentro de estas nuevas formas didácticas, destaca la efectividad que pueden tener las MAA, pues las mismas centran su interés en favorecer la actividad del estudiante, en un clima donde prevalece la libertad, la responsabilidad de aprender y la toma de decisiones que contribuyen a resolver situaciones problemáticas, construir proyectos, estudiar casos de la vida real, entre otros retos.

En palabras de Quiroz y Maturana (2017), pensar el proceso formativo desde estas metodologías activas “implica pensar la docencia al servicio del estudiante. El docente adquiere un carácter mediador que permite enfocar las disposiciones de aprendizaje profundo, a través de actividades que posibilitan en el estudiante la participación, cooperación, creatividad y reflexión sobre la tarea” (p.122), tal como se muestra en el gráfico 1.

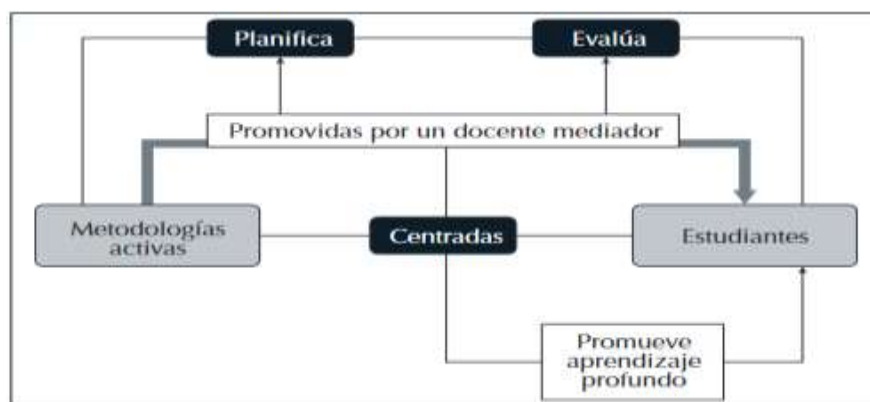


Gráfico 1. Metodologías activas. Tomado de Quiroz y Maturana (2017; p. 122)

Al respecto, tomando como referencia el Proyecto Pedagógico Institucional de las UTS (2020), dentro de las MAA más utilizadas destacan las siguientes: a) Aprendizaje Basado en Proyectos; b) Aprendizaje Basado en Problemas y c) Aprendizaje Basado en Estudios de Casos.

Aprendizaje Basado en Proyectos: En adelante ABP, según la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y la Unión Europea (s.f), se define como una estrategia metodológica de diseño y programación, con la cual se implementan tareas basadas en la resolución de interrogantes o problemas, “mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión) (p.1).

Por tanto, esta representa un modelo que organiza el aprendizaje a través de la planeación y ejecución de proyectos, basado en la propuesta de tareas complejas establecidas a través de preguntas provocadoras o problemas que implican para el estudiante actividades investigativas; para trabajar de forma autónoma o cooperativa y culminar con un producto, por ello según Serrano (s.f) “el docente no promueve la búsqueda de respuestas correctas sino que plantea problemas abiertos y traspasa la responsabilidad de resolver los problemas a los estudiantes” (p.2).

En esta metodología según García (2013), destacan los siguientes aspectos: (a) incluyen un contenido auténtico, (b) el docente sólo es facilitador del proceso, (c) hay metas explícitas de educación, (d) el aprendizaje es cooperativo, (e) favorece la reflexión e incorporación de habilidades en el desarrollo de los proyectos. De modo que es recomendable según Serrano (s.f), promover el uso de contenidos interdisciplinarios, incluir la autoevaluación y la coevaluación como parte de la evaluación, tal como lo muestra en el gráfico 2.

Así el ABP ofrece según Perrenoud (2000) las siguientes ventajas: (a) Moviliza saberes para construir competencias; (b) Visibiliza prácticas sociales que aumentan el sentido de los saberes y de los aprendizajes; (c) Permite descubrir nuevos saberes; (d) Genera nuevos aprendizajes en el marco del proyecto; (e) identifica las faltas, en una perspectiva de

autoevaluación y de evaluación-balance; (f) el estudiante toma confianza en sí mismo, reforzando su identidad personal y colectiva y (g) desarrolla la autonomía.



Gráfico 2. Aprendizaje Basado en proyectos. Tomado de Serrano (s.f).

Aprendizaje Basado en Problemas: En adelante ABPr, según Bernabeu y Cónsul (2021), constituye un método de enseñanza-aprendizaje en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real. Según los autores su objetivo es “formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma manera en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales” (parr. 1).

De tal manera que el aprendizaje basado en esta metodología representa un método centrado en el estudiante y permite que los mismos sean autónomos y más responsables en su proceso de aprendizaje, pues el docente se convierte sólo en mediador del proceso apoyándolo en la búsqueda de soluciones, a modo de guía, supervisor y facilitador, su rol es impulsar el aprendizaje.

De hecho para ITESC (s.f), el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL), trae al proceso educativo las siguientes ventajas: (a) promueve en los estudiantes la responsabilidad por su propio aprendizaje; (b) desarrolla una base de conocimiento relevante caracterizada por profundidad y flexibilidad; (c) desarrolla habilidades para la evaluación crítica y la adquisición

de nuevos conocimientos; (d) desarrolla habilidades para las relaciones personales; (e) desarrolla el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible; (f) incrementa la motivación de sus estudiantes al presentar problemas reales. Estas ventajas, la describe Aula Planeta (2015) en el gráfico 3.

Seis ventajas del aprendizaje basado en la resolución de problemas

El aprendizaje basado en la resolución de problemas o *Problem-Based Learning* (PBL) es una metodología que sitúa al alumno en el centro del aprendizaje para que sea capaz de resolver de forma autónoma ciertos problemas o retos. Te explicamos sus ventajas.



Gráfico 3. Ventajas del aprendizaje basado en problemas. Tomado de Aula Planeta (2015).

Por tanto, el ABPr, es una metodología que favorece en el estudiante el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y competencias para afrontar situaciones del contexto real, y construir y aplicar de forma eficaz el conocimiento, otorgándole significatividad al aprendizaje adquirido, ya que al combinarse los contenidos, con la experiencia previa del estudiante favorece la concreción de soluciones, ajustadas a su cotidianidad.

Aprendizaje Basado en Estudios de Casos: En adelante ABC, desde la postura de la Consultoría Estratégica en Educación (s.f), es un método de aprendizaje que acerca a una situación compleja; además “se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación el

cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación la cual es tomada como un conjunto y dentro de su contexto” (p. 5), por tanto, es un método centrado en el alumno, pues son ellos quienes construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real, para ello, se les involucra en un proceso de análisis de situaciones problemáticas, a las cuales se denomina casos.

De esta manera la metodología se constituye en una práctica docente activa, centrada en el estudiante, pero donde el profesor debe poner en práctica su creatividad, las habilidades para el manejo de grupos, la comunicación efectiva con el alumnado y estrategias que fortalezcan la formación integral del individuo, tal como se expresa en el gráfico 4.

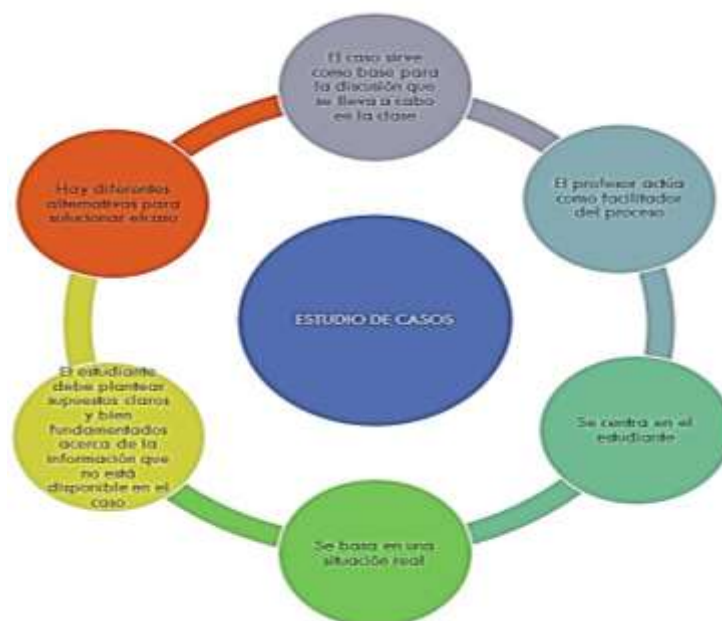


Gráfico 4. Aprendizaje basado en estudio de casos. Tomado de <https://bit.ly/3rGFbw5>

En consecuencia, se puede afirmar que ABC sirve de base para generar dentro del ambiente de la clase el intercambio de ideas y de saberes, debido a que le da al estudiante la posibilidad de elaborar supuestos que atiendan a diversas situaciones, valiéndose de sus experiencias y de los conceptos propios de cada disciplina para dar respuesta a diversos problemas o situaciones, presentando incluso alternativas distintas dentro de un mismo grupo de trabajo, por ello, el docente no se involucra sino que es mediador y actúa como facilitador del proceso, es decir, el alumno es quien da respuesta directa a dicha situación.

Las metodologías antes expuestas muestran sólo algunas de las que el docente puede considerar en la planificación de la enseñanza, pues como indican Webster, et al (2009), cualquiera supone una invitación a que los estudiantes actúen de manera activa en función de los propósitos del curso, por lo que la planificación adquiere un rol relevante en el desarrollo de la clase, en atención a los propósitos formativos de cada disciplina.

La Práctica Pedagógica del Docente en la Educación Superior

Existe una variedad de conceptos cuando se refiere a la práctica pedagógica, pues las mismas se pueden diferenciar incluso según el enfoque epistemológico, y pedagógico que el docente adopte, por ello diversos autores la han caracterizado según el paradigma de profesor, tal como se presenta en el siguiente cuadro 2, referido por Moreno (2002), tomando las posturas de Zeichner (1983) Montero (1987) y Zabalza (1988) de los modelos de práctica, atendiendo a los paradigmas de profesor que han primado en las últimas décadas.

En tal sentido, para dar respuesta al objetivo propuesto en esta investigación se toma la visión de Zuluaga (1999), quien indica que las prácticas pedagógicas son el eje central mediante el cual se configura el saber pedagógico, toda vez que su ejercicio intencionado “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (p. 46).

De modo que, el docente cumple una de las principales funciones dentro proceso educativo, por lo cual debe adecuar sus estrategias didácticas, para formar una nueva cultura en el manejo del conocimiento y del aprendizaje. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben comprenderse a la luz de los procesos socio-culturales y de los contextos en los que están inmersas las instituciones educativas, puesto que desde su entorno los estudiantes deben problematizar el conocimiento.

Cuadro 2. Modelos de práctica, atendiendo a los paradigmas de profesor

Paradigma de profesor	Concepción	Enfoque de práctica
Profesor técnico.	Concepción tradicional	Las prácticas son esenciales para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información – observación – imitación de profesores experimentados, clara separación entre la teoría y la práctica.
Profesor psicólogo humanista.	Concepción personalista	Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con los proyectos sociales comunitarios en cuyo trasfondo subyace la idea de cumplir una misión con las comunidades deprimidas. El practicante se entrega de lleno a contribuir a la solución de problemas de la comunidad.
Profesor Investigador	Concepción orientada a la indagación.	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad.

Nota. Tomado de Moreno (2002). Concepciones de práctica pedagógica

En consecuencia es imperativo que los docentes hagan una revisión constante de su práctica pedagógica, considerando para ello las bondades que actualmente ofrece el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para incorporarlas en el acto educativo y potenciar la autonomía del aprendizaje en sus estudiantes, de una forma flexible y autorregulada, para el alcance de competencias propias de la disciplina, pero cónsonas con su desarrollo integral y la globalización del conocimiento.

Sobre la base de los referentes teóricos mostrados en el estado del arte que deviene de la revisión documental que soporta la investigación, surgen para sistematizar las orientaciones que se persiguen, las categorías de análisis presentadas en el cuadro 3.

En síntesis, estas categorías sistematizan los elementos más significativos encontrados en la literatura revisada, con el objeto de dar respuesta a la necesidad, pertinencia, adecuación y finalidad que debe tener el uso de las Metodologías Activas, como eje central de la práctica pedagógica que el docente como mediador del proceso necesita incorporar en su quehacer educativo para promover en sus estudiantes la construcción del conocimiento, tomando como referencia su contexto.

Cuadro 3. Categorías para la construcción de los lineamientos orientadores

Categorías	Definición
Modelo de Formación por competencias	Enfoque de formación centrado en el estudiante, bajo un espacio crítico-reflexivo que promueve la autonomía y construcción del conocimiento en un ambiente flexible, cónsono con la realidad actual, por lo cual permite la movilidad académica, a la luz de la internacionalización curricular y el proceso de globalización vinculado con la Educación Superior.
Proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación	Asunto complejo, único y transdisciplinar, para la construcción del conocimiento, con base en el contexto, como un sistema que se auto-organiza, se evalúa y reconstruye desde los aportes didácticos-pedagógicos del docente, como mediador.
Práctica pedagógica	Eje central del acto didáctico, mediante el cual se configura el saber pedagógico, para dar respuesta a los requerimientos del modelo de formación, de cara la construcción de la nueva sociedad del conocimiento.
Metodologías Activas	Estrategias novedosas basadas en contextos reales que promueven la participación activa de los alumnos y permean el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, para favorecer actitudes positivas que contribuyen con la construcción del conocimiento y la resolución de problemas concretos de la realidad del estudiante., a saber: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en estudio de casos.

Lineamientos para la promoción y uso de las MAA en las UTS

• **Generar y consolidar desde las UTS, un plan de formación para los docentes que administran los diversos programas académicos a fin de proporcionales las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales necesarias para romper con el paradigma tradicional de enseñanza** y trascender hacia el uso del modelo de formación por competencias, a través del uso de metodologías activas, que a su vez promuevan la adquisición de capacidades propias de la disciplina, cónsonas con la realidad actual, pues como lo menciona Gros (2011) el uso de estas metodologías implica centrar el proceso en las actividades por encima de los contenidos y aunque estos siguen existiendo pero cobran sentido en el contexto donde se desarrollan las estrategias.

En consecuencia, el plan debe incluir en primer lugar un componente general, vinculado con las ventajas que ofrecen las metodologías activas, para luego pasar a su aplicabilidad en aula de clases, donde se incorpore el uso de competencias blandas, como: flexibilidad,

colaboración, comunicación y motivación, pues de esta forma el docente obtendrá los elementos básicos para utilizar adecuadamente las metodologías activas.

- A fin de lograr un cambio significativo dentro de la práctica pedagógica, es imperativo que **las estrategias realizadas por el docente para la enseñanza-aprendizaje-evaluación se centren exclusivamente en las actividades y en el alumno**, por ello él debe considerar que los estudiantes, tal como lo plantea Gros (2011), tienen una implicación activa en su aprendizaje, por tanto requieren un espacio para la toma de sus propias decisiones en cuanto a los elementos necesarios de su aprendizaje, pues de esta manera se promueve la autonomía y autorregulación.

- **La práctica pedagógica del docente, además de contemplar el uso de las metodologías activas debe ser fluida, desarrollada en un contexto de la realidad, con metas alcanzables, medibles en tiempos y resultados de aprendizaje**, por lo cual se requiere que en la planificación del proceso se incluyan técnicas que permitan activar el proceso educativo, las cuales según Barkley, Major y Cross (2014) son: “(a) técnicas para fomentar la discusión en la clase; (b) técnicas de enseñanza recíproca; (c) técnicas que utilizan organizadores gráficos y (d) técnicas centradas en la escritura” (p.26).

- **Para el uso de la Metodologías Activas, es necesario considerar las características de los estudiantes, entre ellas: los conocimientos previos, además de ofrecer nuevos escenarios formativos**, pues tal como lo indica Quiroz y Maturana (2017) “si el aprendizaje se centra en el alumno entonces debe estar centrado en las actividades” (p.128).

Esto en virtud de que es en las actividades donde se despliegan las indicaciones del trabajo a realizar por el estudiante en forma personal o colaborativa para lograr los resultados de aprendizaje propuestos, bien sean conceptuales, procedimentales o actitudinales, con una evaluación acorde a las metodologías activas empleadas, por ende, según los autores no pueden descansar en pruebas o test, sino más bien en productos que permitan evidenciar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje.

En síntesis, los lineamientos establecidos se muestran el gráfico 5.

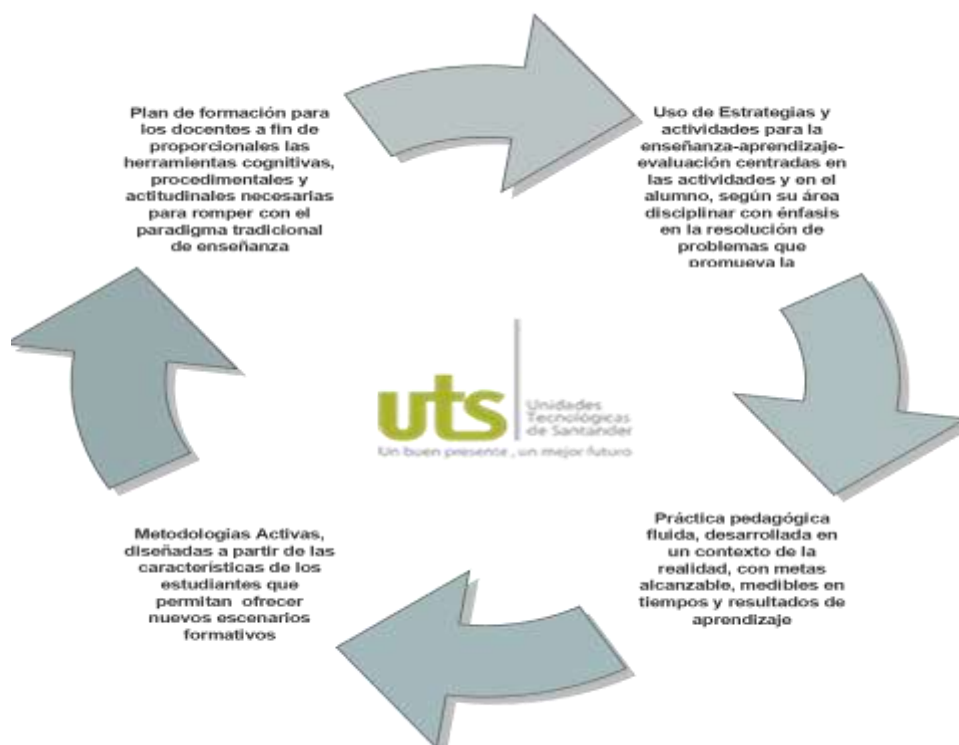


Gráfico 5. Lineamientos para la promoción y uso de las MAA en las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS)

CONCLUSIONES

En el ámbito de la Educación Superior es necesario que la docencia experimente una transformación que responda a las necesidades actuales que demanda la sociedad del conocimiento, por ello se requiere de un profesorado con capacidades asociadas al trabajo colaborativo, empáticos y prestos a resolver problemas concretos de la realidad. En este escenario el uso y la implementación de las metodologías activas representan un camino hacia la innovación y una oportunidad para incluir la docencia universitaria a las demandas de los nuevos estudiantes que requiere tanto el Estado colombiano como la nueva sociedad del conocimiento.

Los lineamientos propuestos buscan generar un cambio en el proceso educativo para trascender del enfoque tradicional hacia el modelo centrado en las actividades y por ende en el estudiante, a través del uso de las metodologías activas, tanto en el desarrollo de las

estrategias de enseñanza-aprendizaje como en las de evaluación, adaptado a la formación por competencias.

La ejecución de esta serie de lineamientos puede articular el modelo de formación por competencias, a través de un proceso único de enseñanza-aprendizaje-evaluación, que se ejecute con una práctica pedagógica centrada en el uso de Metodologías Activas, que fomenten un aprendizaje en colaboración con los compañeros, autonomía en sus acciones, y el desarrollo de competencias para la búsqueda, selección y manejo de la información necesaria en su formación personal, académica y profesional.

REFERENCIAS

- ANECA (2020). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de los aprendizajes. Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- AulaPlaneta (2015). Ventajas del aprendizaje basado en la resolución de problemas. [Página Web]. Disponible en: <https://bit.ly/3xkmLCE> / [Consulta 2021, mayo 26]
- Barkley, E.; Major, C.; Cross, P. (2014). Collaborative learning techniques. San Francisco: Jossey-Bass
- Barreto, N (2006). Terminología esencial en Curriculum e Investigación Educacional. Colección Clase Magistral. N°2. Caracas, Venezuela: FONDEIN-UPEL
- Bernabeu, M y Cónsul, M. (2021), Aprendizaje basado en problemas: El Método ABP. En Educrea. Documento en línea. Disponible en: <https://educra.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>. [Consulta 2021, marzo 03]
- Bogdan, R. (1998). Investigación a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Campillay, S y Meléndez N (2015). Análisis de impacto de metodología activa y aprendizaje heurístico en asignaturas de ingeniería. Actualidades Investigativas en Educación, 15(2), 330-346. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3BVKix9> [Consulta 2021, marzo 03]
- Consultoría Estratégica en Educación (s.f). El método estudio de casos. [Documento en línea]. Disponible en <https://bit.ly/2TOR6eQ> [Consulta 2021, marzo 03]
- Gros, B. (2011). Evolución y retos de la educación virtual: construyendo en el siglo XXI. Barcelona, España: UOC
- Gutiérrez, O y Ayala, D (2021). El proceso enseñanza – aprendizaje – evaluación (PEAE) una didáctica universitaria. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 243-254. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.781>

- ITESCA (s.f). Aprendizaje Basado en Problemas. Técnicas Didácticas. Programa de Desarrollo de habilidades docentes. Tec de Monterrey. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3iZVgZM> [Consulta 2021, marzo 06]
- Ministerio de Educación Nacional (2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019
- Moreno, E (2002). Concepciones de Práctica Pedagógica. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades. Segunda época, No. 16 – Segundo semestre de 2002
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 311-321
- Presidencia de la República. Constitución Política de Colombia. (1991). 2da Ed. Legis. [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/37aZKHC> [Consulta 2021, marzo 06]
- Quiroz, J y Maturana D (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73)
- Rodríguez, J y Hernández, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Serrano, J (s.f). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). [Documento en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/3yaiZga> [Consulta 2021, marzo 08]
- Simonovis, L y Simonovis, J (2016). Las competencias educativas. Red de investigadores en Educación de América y El Caribe. Documento en línea. Disponible en <http://www.rieac.com>
- Tobón, S (2005). Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, Colombia: ECOE
- Tobón, S. (2008). Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Tuning Project (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto *Tuning*. América Latina 2004-2007. [Documento en línea]. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>. [Consulta 2021, marzo 03]
- UNESCO (2020). Los Futuros de la Educación. Disponible: <https://bit.ly/3fdjbnu>. [Consulta 2021, marzo 08]
- UPEL (2006). Manual de Trabajos de grado de Especialización y Maestría y tesis doctorales. FEDEUPEL
- UTS (2020). Acuerdo No 01 –012. Bucaramanga, junio 25 de 2020
- 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. 10.1007/s10734-009-9200-6
- Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia