



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Pedagogía de las Artes y las Humanidades

“Las metodologías activas una alternativa viable para la enseñanza de la filosofía en el BGU”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Filosofía

Autor:

Freddy Segundo Cardoso Paucar

CI: 1751651652

Correo electrónico: [freddycp1996@gmail.com](mailto:freddycp1996@gmail.com)

Tutor:

Mgt. Ángel Rodrigo Japón Gualán

CI: 1103612683

Cuenca - Ecuador

10-marzo-2022



## RESUMEN

En el marco de la investigación: “Las metodologías activas una alternativa viable para la enseñanza de la filosofía en el BGU”, se realizó una revisión documental bibliográfica acerca del amplio campo de las metodologías activas y su relevancia en la enseñanza. En este contexto, el propósito de esta monografía fue establecer la importancia de que los docentes empleen este tipo de acción metodológica en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por lo cual, para la implementación del método activo se aborda como base la formación del docente y lo que esta conlleva. Así mismo, se hace hincapié en contraponer la metodología activa y tradicional, es decir, exponer sus características y horizontes dentro de la acción educativa. También se abordan los cambios que la educación va teniendo en la actualidad y la importancia de tener en cuenta el método activo en la enseñanza de la filosofía.

A partir de esto, se espera evidenciar que el empleo de las metodologías activas en la enseñanza actual tiene gran potencial, por lo que la filosofía no puede ser la excepción y, por tanto, debe superar el método de enseñanza tradicional basado en la pasividad y la memorización, y fijar sus miras hacia un proceso más activo que incentive el aprendizaje en los estudiantes de forma reflexiva, crítica y significativa.

**Palabras claves:** Metodologías activas. Formación docente. Filosofía. Metodología tradicional.



## ABSTRACT

In the framework of the research “Active methodologies a viable alternative for the teaching of philosophy in the BGU”, a bibliographic documentary review has been carried out on the wide field of active methodologies and their relevance in teaching. In this context, the purpose of this monograph is to establish the importance of teachers using this type of methodological action in the teaching-learning process.

Therefore, teacher training and what it entails is addressed as a basis for the implementation of the active method. Likewise, emphasis is placed on opposing the active and traditional methodology, therefore, exposing its characteristics and horizons within the educational action. It also addresses the changes that education is taking at present and the importance of taking into account the active method in teaching of philosophy.

What is expected is to show that the use of active methodologies in current teaching has a great potential, for which philosophy cannot be the exception and must overcome the traditional teaching method based on passivity and memorization and fix its looks towards a more active process that encourages learning in students in a reflective, critical and meaningful way.

**Keywords:** Active methodologies. Teacher training. Philosophy. Traditional methodology.



## ÍNDICE

<b>RESUMEN:</b> .....	<b>2</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN TORNO AL MANEJO DE METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA.....</b>	<b>11</b>
1.1 La formación del docente .....	11
<i>1.1.1 El docente de filosofía</i> .....	16
1.2 La organización de las actividades de aprendizaje. ....	19
1.3 De la interacción social al conflicto cognitivo.....	22
1.4 La cooperación entre iguales y el proceso de interiorización. ....	24
<b>CAPÍTULO II. LA METODOLOGÍA ACTIVA Y TRADICIONAL EN LA ENSEÑANZA.....</b>	<b>27</b>
2.1 Paradigma de la metodología activa y tradicional. ....	27
2.2 Intencionalidad de la metodología activa y tradicional .....	31
2.3 Rol de los actores en la metodología activa y tradicional .....	35
2.4 La formación docente en el manejo de la metodología activa y tradicional.....	40
<b>CAPÍTULO III. EL DOCENTE Y LA RELEVANCIA QUE TIENE EL EMPLEO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.....</b>	<b>45</b>
3.1 Necesidades actuales en el proceso de formación.....	45
3.2 Las metodologías activas en la actualidad.....	48
3.3 Las metodologías activas en la enseñanza de la filosofía.....	51
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>57</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>59</b>



## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Freddy Segundo Cardoso Paucar en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Las metodologías activas una alternativa viable para la enseñanza de la filosofía en el BGU", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 10 de marzo de 2022

---

Freddy Segundo Cardoso Paucar

C.I: 1751651652



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Freddy Segundo Cardoso Paucar, autor del trabajo de titulación “Las metodologías activas una alternativa viable para la enseñanza de la filosofía en el BGU”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 10 de marzo del 2022

---

Freddy Segundo Cardoso Paucar

C.I: 1751651652



## **DEDICATORIA**

A Dios, por ser el guía en mi vida y la fortaleza durante los momentos difíciles.

A mis padres, Jaime Cardoso y en memoria de mi madre Julia Paucar, quienes han sido mi ejemplo a seguir.

A mis hermanos (as) por estar siempre presentes y apoyarme, especialmente a Lucia y Zaida, quienes han sido un pilar fundamental en este proceso.



## **AGRADECIMIENTO**

A los docentes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, por haber compartido sus conocimientos durante mi formación profesional, de manera especial al Mgs. Angel Japón director de mi tesis, quien supo orientar y guiar este trabajo desde sus inicios con gran compromiso y paciencia.



## INTRODUCCIÓN

En el marco de la carrera en Pedagogía de las Artes y Humanidades, se desarrolló la investigación: “Las metodologías activas una alternativa viable para la enseñanza de la filosofía en el BGU”, la cual presentó aspectos relevantes hacia un horizonte alternativo en la forma de enseñar, esto desde la revisión de múltiples autores. Se tiene la certeza que esta investigación contribuirá –de una u otra forma– a enriquecer y actualizar la información existente sobre el empleo de metodologías activas, en razón de la limitada información sobre la implementación de estas metodologías en la filosofía.

En este contexto, la presente monografía permitirá un acercamiento conceptual sobre las metodologías activas y su viabilidad en la enseñanza de la filosofía. De ahí, que la pregunta central que orientó la investigación fue: ¿Cómo la formación del docente influye en la implementación de las metodologías activas en la enseñanza de la Filosofía en el BGU? Ya que un factor primordial para una determinada acción educativa recae en la formación del profesional.

En este sentido, para dar respuesta a esta pregunta, se planteó el siguiente objetivo: analizar cómo la formación del docente influye en la implementación de las metodologías activas en la enseñanza de la Filosofía en el BGU. Para alcanzar este propósito se establecieron los siguientes objetivos específicos: describir la formación del docente en torno al manejo de metodologías en la enseñanza de la filosofía; comparar la metodología tradicional y la metodología activa en la enseñanza de la filosofía; y, por último, describir la relevancia que tiene el empleo de metodologías activas en la enseñanza de la filosofía.

Considerando el rigor académico que requiere una monografía, se trabajó netamente desde la revisión documental bibliográfica, lo que permitió aproximar conceptos fundamentales que ayudaron a establecer categorías y fundamentaciones que sustentan la temática de la presente investigación. Las múltiples posturas y categorías que brindan los diversos autores abordados en este trabajo permitieron caracterizar y explicar de mejor manera la temática de las metodologías activas.



Para dar cumplimiento a los objetivos de la presente monografía, esta se estructuró en tres capítulos. En el primero se trabajó en torno a la formación docente y el empleo metodológico en la enseñanza; es así que se hizo una revisión de los siguientes elementos: el docente de filosofía, la organización de actividades de aprendizaje, la interacción social al conflicto cognitivo, la cooperación entre iguales y el proceso de interiorización. En el segundo capítulo se contrapusieron las metodologías activas y metodologías tradicionales, por lo cual se hizo una revisión de los tipos de paradigmas que sustentan a estas metodologías; además se revisó la intencionalidad que tienen estas, se caracterizó el rol de los actores educativos dentro de cada metodología y se trabajó en torno a la formación docente en el manejo de la metodología activa y tradicional. En el tercer y último capítulo se abordó al docente y la relevancia que tiene el empleo de metodologías activas en la enseñanza de la filosofía; por lo cual se presentaron las necesidades actuales en educación, la figura de las metodologías activas en la actualidad y las metodologías activas en la enseñanza de la filosofía.



## **CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN TORNO AL MANEJO DE METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA.**

En este capítulo se trabajó como eje principal la formación docente y algunos subtemas que se encuentran en ella. Se abordó, desde una perspectiva general, lo que conlleva la formación docente y su influencia en el tipo de metodologías de enseñanza que se emplean en el salón de clase; esto con miras a consolidar metodologías dinámicas o activas. Así mismo, se hizo hincapié en el docente de filosofía como un elemento decisivo en acciones como: la organización de las actividades del aprendizaje y la interacción entre los estudiantes; todo lo cual, permitió evidenciar que la formación del maestro, tanto primaria como continua, es un factor que puede beneficiar o perjudicar al proceso de enseñanza - aprendizaje.

### **1.1. La formación del docente**

En el ámbito de la educación existen muchos factores de gran relevancia para un desarrollo óptimo del proceso educativo, uno de estos es el docente, quien asume la tarea de planificar y llevar a cabo la acción educativa y todo lo que a esta concierne; por lo cual, es preciso abordar el ámbito formativo de los maestros. Por ende, resulta necesario aclarar a qué se hace referencia cuando se habla de formación docente. Chehaybar y Kuri (2006) señalan:

La formación docente es un proceso vinculado a las concepciones educativas que son contextualizadas por la situación histórica, política, económica, cultural y social de los países; en ésta intervienen la administración y las políticas educativas, así como los avances pedagógico-didácticos que se reflejan en los currícula del proceso formativo. (p. 226)

Ahora bien, es necesario dividir dicha formación en dos aristas importantes: por una parte, la inicial y por otra, la continua. “La formación inicial que, en mi perspectiva, tiene un papel importante en la historia profesional de los docentes, como un trayecto donde se introducen al conocimiento sistematizado de disciplinas asociadas con la educación y,



parcialmente, a la práctica escolar” (Mercado, 2010, p. 150). Agrega Mercado que la formación inicial es la base fundamental para la profesión docente, ya que los futuros educadores tendrán un primer contacto con la concepción de la docencia y su ejercicio en el ámbito educativo. Ahora bien, esta etapa de formación está a cargo de los institutos y universidades de educación superior, como bien refiere Gouveia y Atencio (2019): “en la mayoría de los países, la formación inicial del profesorado de educación secundaria es universitaria, aunque en algunas naciones existen institutos superiores no universitarios” (p. 39).

Dentro de este marco, cabe resaltar las tendencias existentes usualmente en el ámbito de la formación docente, para lo cual debe nombrarse a Acosta et al. (2015), quienes señalan que: “la formación del docente ha sido vista desde diferentes paradigmas, Pedagogía Tradicional, Pedagogía Crítica, Pedagogía Liberadora y Pedagogía Constructivista, como parte de la formación permanente, asociada a las exigencias pedagógicas y a sus competencias inherentes” (p. 45). En este sentido, se puede afirmar que existe algún tipo de influencia en la concepción de cómo llevar a cabo los procesos educativos entre los futuros docentes.

En este mismo orden de ideas, es preciso resaltar que en el ámbito latinoamericano la etapa de la formación inicial de los futuros docentes se encuentra influida por la gran tendencia de la enseñanza tradicional; así lo señala Vaillant (2019):

La formación inicial en la gran mayoría de los países latinoamericanos, está signada por programas tradicionales caracterizados por la acumulación de saberes conceptuales en una malla curricular que combina conocimientos disciplinares, pedagógicos y prácticas. Estos programas tienen una duración determinada que se sitúa en promedio entre cinco y cuatro años. (p. 40)

Por ende, desde esta etapa empieza a normalizarse entre los futuros docentes la enseñanza tradicional como una primera alternativa a la hora de llevar a cabo la profesión docente, pues este modelo ha sido su primer contacto con el quehacer educativo. Dicho modelo usualmente se caracteriza, por presentar una metodología “verbalista, eclética, [...] régimen disciplinario [...] rígido y poco dinámico, no se adapta a las innovaciones”



(Viñoles, 2013, p. 9). Esto trae consigo el clásico proceso enseñanza - aprendizaje, donde el docente es el transmisor incuestionable de la información y el estudiante un receptor pasivo de esta.

En este sentido, ante la problemática de la tendencia tradicionalista en la formación inicial donde impera la reproducción de saberes y no se tiene en cuenta las competencias que debería poseer un docente, es fundamental que se genere un cambio para conseguir procesos más eficaces en la educación con el fin de brindar una calidad educativa que esté acorde a las necesidades actuales que la sociedad demanda. Al respecto, Sunza-Chan (2019) refiere:

Es imposible lograr el desarrollo de competencias para la orientación en profesionales de la educación, durante su proceso de formación inicial, con los mismos recursos y estrategias que se han empleado por décadas y que no son acordes a la realidad actual. (p. 453)

Por otra parte, hay que referirse a la formación continua, la que es usualmente considerada como un complemento que aporta a la profesionalización de los docentes, por lo tanto, se vuelve fundamental conocer a detalle lo que conlleva este tipo de formación. Para ello se la definirá en palabras de Lalangui et al. (2017):

La formación continua del docente es el desarrollo de competencias que permitan un mejoramiento de su desempeño profesional pedagógico y por ende de los resultados del proceso educativo. Este proceso posibilita la actualización, la reorientación y la complementación, a partir del desarrollo de los nuevos perfiles y especialidades. (p. 34)

Durante la profesionalización de los docentes, la formación continua o permanente estará presente y ofertada a lo largo de toda su vida laboral, habitualmente hasta que estos se jubilen; por ende, esta es la etapa de formación más larga, ya que gira en torno a los años de servicio de los maestros (Gárate y Cordero, 2019). Con el planteamiento anterior concuerdan Lalangui et al. (2017), cuando señalan que: “la formación continua del docente es un proceso que por su esencia formativa presupone su sistematicidad a lo largo de toda la



vida” (p. 34). Con base en lo antes señalado se puede mencionar que este tipo de formación brinda una opción de actualización constante al cuerpo docente, incurriendo así en la mejora de la práctica profesional.

Desde este ámbito, es importante tener en cuenta que existen muchos programas de formación continua; sin embargo, se hace referencia a los más comunes, los cuales se encuentran dentro de la clasificación emitida por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), que señala que, por una parte existen cursos, talleres o seminarios de actualización, que buscan renovar los conocimientos de los docentes en las diversas disciplinas en torno al currículum y el ámbito pedagógico. Por otra parte, las licenciaturas o posgrados brindan a los docentes la posibilidad de especializarse y acceder a un nivel superior en torno al conocimiento relacionado a los avances investigativos.

Ahora bien, es preciso considerar que la actualización de conocimientos docentes es fundamental para hacer frente a los nuevos retos que trae consigo el cambiante mundo educativo; por lo cual, la formación continua resulta una herramienta útil para reforzar y adquirir conocimientos acordes a las necesidades actuales, como bien aluden Lalangui et al. (2017), cuando plantean que: “...en la actualidad la formación continua de los docentes es considerada de vital importancia debido a las transformaciones sociales y al impacto del desarrollo científico-tecnológico en todas las áreas del saber” (p. 30).

Establecido lo que conlleva la formación docente, es preciso determinar su importancia dentro del sistema educativo. Un docente capacitado y formado según las necesidades actuales de la educación podrá conducir un proceso óptimo de enseñanza aprendizaje; al respecto, Lacarriere (2008) señala que: “la formación docente como factor de mejora escolar es una estrategia que pretende incrementar las posibilidades de mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar” (p. 13). A su vez, las dificultades para alcanzar dicha formación son evidentes, pues como señalan Nieva y Martínez (2016): “la formación docente no siempre ha recibido atención especial [...] el docente como sujeto activo del aprendizaje ha sido escasamente atendido [...] desde la perspectiva de la formación inicial como permanente” (p. 15).



Ahora bien, la problemática de la formación docente se orienta, en alguna medida, a que no se le ha dado el valor que merece, pues, según Nieva y Martínez (2016): “es evidente que la formación docente no debe ser accidental y espontánea, tampoco se circunscribe a los que se inician como educadores; ella es fundamental para todos los actores educativos” (p. 16).

En esta misma línea, Heublyn (2010), en su artículo titulado “Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente”, trabajó sobre los análisis respecto a lo que ha significado socialmente ser maestro o maestra, y en relación a su formación en épocas pasadas. Heublyn destacó la vigencia de una formación poco eficaz de los docentes, la cual se ve reflejada, también, en las instituciones formadoras de maestros. Este investigador concluye que:

El hecho de pensar o creer que un sujeto cualquiera puede ser un maestro o una maestra, y que su oficio requiere tan poca experticia que termina realizándolo cualquier sujeto, que además hace infinidad de prácticas y labores que lo convierten en un “todero” o “todera”, siguen reafirmando esa imagen de un profesional subalterno, fracasado, desposeído de conocimiento, con poca solidez conceptual, que es necesario formar o capacitar para que mejore sus prácticas educativas. (p. 575)

En relación con el párrafo anterior es preciso referirse a la importancia de una formación inicial sólida, desde las aulas universitarias hasta la formación permanente de los docentes en ejercicio, para así lograr una mejora en el proceso educativo y acorde a las necesidades de cada época. Por tanto, se evitará una formación estancada en una sola forma de enseñar, tal como afirma Villanueva (2006):

El docente de esta Nueva Era, no puede seguir conformándose con ser simplemente un mediador intermedio, meramente ejecutor de un programa y transmisor de unos determinados conocimientos, sino que debe desarrollar competencias, tanto profesionales como personales, que lo conduzcan a sumergirse, de forma cada vez más profunda y activa, en el proceso mismo de enseñanza–aprendizaje. (p. 208)



Recapitulando, la formación docente, sea primaria o continua, es un pilar fundamental en el accionar profesional de los futuros maestros, por lo cual debe asumirse de manera rigurosa y acorde a las exigencias de la sociedad, siempre con el fin de garantizar una educación de calidad. Por tanto, se hace preciso en el siguiente acápite hablar del docente de filosofía y así cimentar un horizonte más específico.

### **1.1.1 El docente de filosofía**

La filosofía y su enseñanza han estado presentes en gran parte de la historia humana, siendo el ámbito académico-formal un campo en el que se han insertado y permanecido latentes; según Cerletti (2008): "...hoy día, la tarea de enseñar filosofía se lleva adelante, formalmente, en instituciones educativas que le otorgan un espacio y un tiempo definido junto con la enseñanza de otras disciplinas" (p. 67). Por lo cual, es indispensable realizar un acercamiento al docente encargado de impartir esta asignatura en los procesos formativos de educación.

Ahora bien, al hablar del docente de filosofía es preciso tener en cuenta algo muy importante mencionado por Cerletti (2008): "...un profesor de filosofía no se "forma" sólo con adquirir algunos contenidos filosóficos y otros pedagógicos, y luego yuxtaponerlos. En realidad, se va aprendiendo a ser profesor desde el momento en que se empieza a ser alumno" (p. 53). En tal sentido, la influencia que tiene el cómo se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje recaerá en las acciones del futuro docente de filosofía, por lo cual Rico (2014) señala que "para la construcción de la educación filosófica es importante el protagonismo del docente en un contexto en donde se carece de un pensamiento contemplativo, que logre llevar al estudiante a la reflexión y a preguntarse por las cosas" (p. 102).

Bajo estos planteamientos, el docente de filosofía mantiene un reto complicado respecto a la forma de llevar a cabo la enseñanza de la filosofía; esta ha sido considerada problemática en diversos aspectos, es así que Pulido et al. (2018) comentan que "una de las preocupaciones de muchos profesores de filosofía recae en las formas y herramientas que hacen posible el enseñar filosofía" (p. 21). El docente, por su parte, debe tener en cuenta



que trabajar en torno a la filosofía conlleva múltiples acciones complejas, como bien afirma Cerletti (2008):

Los profesores de filosofía ocupan el difícil lugar de la transmisión, la provocación y la invitación. Transmiten saberes, pero provocando el pensamiento e invitando a pensar. Difunden ciertos conocimientos, pero promueven su apropiación personal. Intentan mostrar, en definitiva, que sobre toda repetición es imprescindible que el filósofo sobrevuele el terreno de los saberes aceptados fijando la mirada aguda en cada uno de ellos, para interrogarlos e interrogarse. (p. 39)

Ahora bien, la importancia que mantiene el docente en el proceso de impartir la filosofía en el ámbito de la educación formal se puede comparar con un engranaje muy sustancial dentro de un motor, una pieza que genera un impulso sólido en el buen funcionamiento de todo el conjunto. Desde esta línea, Rico (2014) señala:

La filosofía por sí sola no llega a la construcción de una educación filosófica, para ello se requiere de la figura del maestro, un maestro inmerso en la labor filosófica, que descubra y logre hacer descubrir su significado, pero que también entienda a ese individuo inmerso en sus propias inquietudes y angustiado por habitar en una sociedad ligera y líquida. (p.106)

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la enseñanza de la filosofía va más allá de la simple reproducción y revisión vacía de datos; al respecto señala Rico (2014): “...la filosofía se ha caracterizado en su enseñanza en la escuela, en donde se procura dar a conocer al educando una infinita variedad de discursos relacionados con esta disciplina, tratando así que conozca de una forma superficial el gran legado” (p. 105). Sin embargo, para Huertas (2019) “...si bien la enseñanza de la Filosofía, se ha orientado hacia la información histórica de la filosofía, debe rencausarse hacia el Filosofar de los problemas que atañen como ser humano”. (p. 137).

Dentro de este orden de ideas, es preciso señalar la gran relevancia que tiene que un docente busque un horizonte que se adecúe a las necesidades de los estudiantes al momento de trabajar en torno a la filosofía, ya que se puede caer en un ejercicio inútil al momento de



estudiar y enseñar filosofía; por lo tanto, se tomará en consideración lo que plantea Villanueva (2006) y que resulta de sumo interés:

Lo que no es estudiar filosofía. No es, por ejemplo, estudiar a un nutrido grupo de personajes muertos, de pensamientos aburridos y pasados de moda. Tampoco es la pura contemplación de entelequias distantes y ajenas a nuestra propia experiencia y realidad. No es enredarse la vida en un océano interminable y sin orilla de libros y más libros, de ideas difíciles y complicadas. “No, eso no es estudiar filosofía”. Tampoco es estudiar letra muerta, ni una pérdida de tiempo sin sentido, o un fraude, o un cúmulo de palabras vacías. (p. 2016)

Según Cerletti (2008): “El desafío de todo docente y muy en especial de quien enseña filosofía es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo” (p. 36). Sin lugar a dudas, es importante que el docente de filosofía domine, trabaje y, por ende, dé a conocer datos y posturas de los distintos filósofos, pero también es fundamental que, con base en esto, se genere un pensamiento crítico y nuevas formas de interpretar y problematizar dicha información, pues como bien menciona Cerletti (2008):

La docencia en filosofía convoca a los profesores y profesoras como pensadores y pensadoras, más que como transmisores acríticos de un saber que supuestamente dominan, o como técnicos que aplican estrategias didácticas ideadas por especialistas para ser empleadas por cualquiera en cualquier circunstancia. (p. 11)

Finalmente, un aspecto primordial para llevar a cabo de una u otra forma el proceso enseñanza- aprendizaje tanto de filosofía como en otras asignaturas será la formación que el docente tenga, pues como refiere Cerletti (2008): “a lo largo de los años de estudiante, se van internalizando esquemas teóricos, pautas de acción, valores educativos, etc., que actúan como elementos reguladores y condicionantes de la práctica futura” (p. 53). Dentro de estos elementos también está presente un aspecto de mucha relevancia para la acción educativa como lo es la organización de las actividades de aprendizaje, por lo cual se hace preciso hacer una revisión de estas en el siguiente apartado.



## 1.2. La organización de las actividades de aprendizaje.

En la práctica educativa, las actividades de aprendizaje dentro del salón de clase pueden organizarse de múltiples formas; por ello es preciso plantear una clasificación que se encuentre de manera recurrente en la acción educativa. Por tanto, se hace hincapié en algunas investigaciones que denotan una clasificación en común. Se toma como referencia las clasificaciones presentes en Johnson y Johnson (1999), y Coll (1997), además de la referida en trabajos más recientes como en Sánchez (2015), quien divide las actividades de aprendizaje en: cooperativa, competitiva e individualista.

Ahora bien, se iniciará caracterizando y describiendo la organización de actividades de aprendizaje de índole cooperativo; Johnson y Johnson (1999) afirman que: “...en las situaciones cooperativas, los alumnos están unidos por un destino común, una identidad compartida y una casualidad común” (p. 17). En esta misma línea, Sánchez (2015) refiere que: “...el aprendizaje cooperativo representa una forma de organización social del aula, situada dentro del marco conceptual del aprendizaje entre iguales y caracterizada por el tipo de interdependencia que se fomenta entre los compañeros pertenecientes a un grupo de trabajo” (p. 111).

Por su parte, en la organización de índole competitiva se muestra un mayor distanciamiento entre los individuos, pues se busca superar a los demás; coinciden al respecto Johnson y Johnson (1999): “...en las situaciones competitivas, la comunicación y el intercambio de información tienden a no existir o a ser confusos, y la competencia desvía las percepciones y la comprensión de los puntos de vista de los demás” (p. 17). En esta misma línea, agrega Sánchez (2015): “se caracterizan por el hecho de que los estudiantes alcanzan sus objetivos en la medida en que los demás no alcancen los propios” (p. 109). Con base en lo expuesto se puede mencionar que en este tipo de organización de aprendizaje el individuo busca superar a los demás de cualquier forma, en este sentido Coll (1997) señala que cada individuo persigue un resultado que sea de beneficio propio, pero no para los demás.

Desde la organización de actividades que giran en torno a un aspecto individualista Johnson y Johnson (1999) aluden a que “...las situaciones individualistas suelen



estructurarse deliberadamente para asegurar que las personas no se comuniquen ni intercambien información” (p. 17). Por su parte, Sánchez (2015) comenta que: “...estas se presentan cuando cada estudiante obtiene sus propios resultados, sin que se perciban relaciones entre estos y los de los demás” (p. 110). En línea con lo planteado, puede establecerse que el sujeto busca trabajar de manera solitaria, sin tener en cuenta a los demás sujetos que lo rodean.

Dentro de este marco, debe tenerse en consideración que cada una de las formas de organización de las actividades tienen su momento y circunstancia para ser empleadas; sin embargo, algunas se adaptarán mejor que otras al trabajo que se esté llevando a cabo, por lo cual García y Troyano (2010) consideran que “ha de mantenerse un criterio de adaptación a las actividades, puesto que en algunos momentos se necesitará utilizar estrategias cooperativas, en otros competitivas o individualistas, e incluso las tres de forma secuencial” (p.7).

Ahora bien, una vez que se tiene claro el tipo de organización que se puede dar para las actividades de aprendizaje, se debe considerar al docente como un factor fundamental en el empleo de uno u otro tipo. Usualmente el docente se decide por algún tipo de organización debido a la formación que este tuvo, ya que según Cerletti (2008) “Se termina enseñando, en gran medida, como uno “fue enseñado” (p.54). Por su parte Valbuena (2008) refiere que además de la formación existen otros factores que pueden condicionar el accionar del docente:

El desarrollo de la actividad docente se encuentra influenciada por una serie de elementos que pueden estar vinculados no sólo a la conformación docente recibida por el profesional durante su formación universitaria, sino también de la incorporación de elementos que estructuran el entorno educativo. (Valbuena, 2008, p.18)

Es así, que se vuelve necesario que tengamos en cuenta la orientación metodológica a la que apuntan las organizaciones de las actividades. En tal sentido, se puede mencionar que las organizaciones competitivas e individualistas están más acordes al trabajo tradicional; al respecto, Sánchez (2015) afirma: “por lo general, la enseñanza tradicional ha



priorizado la estructura competitiva y la individual, dando menos cabida a la estructura cooperativa” (p. 110).

Por su parte, la organización cooperativa se perfila más hacia la postura activa, ya que dentro de sus metodologías puede encontrar un aprendizaje que gira en torno a este tipo de organización, en este sentido Juárez et al. (2019) señalan que: “el Aprendizaje Cooperativo (AC) constituye una metodología activa en la que los/las estudiantes trabajan en grupos reducidos para maximizar su aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de su competencia social, la inclusión y la reducción del acoso escolar” (p. 201).

En una línea similar, se debe referir a Coll (1997), quien en su obra “Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento”, señalaba que organizar cooperativamente las actividades traía mayores beneficios en torno al rendimiento y trabajo de los sujetos, en comparación a las organizaciones individuales y competitivas. Las ventajas del trabajo cooperativo son múltiples y ayudan en el desarrollo de un proceso educativo sustancial.

A su vez, se puede resaltar que la organización cooperativa busca la interacción y el intercambio de ideas para llegar a un objetivo común, el cual beneficia a todos los individuos que se encuentran correlacionados; además, deviene en un factor importante en el desarrollo de habilidades y competencias; así lo conciben García y Troyano (2010) al definir a este tipo de organización como “una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable de su aprendizaje y del de los restantes miembros del grupo” (p. 8).

En fin, las visiones y características revisadas anteriormente proporcionan –a los distintos tipos de organizaciones y a las actividades de aprendizaje– una orientación metodológica determinada; no obstante, en el presente caso interesa abordar con mayor profundidad es la de tipo cooperativo, pues se inserta en el método activo. Desde esta perspectiva, permite al estudiante dos acciones importantes en su formación: por una parte, la interacción social y, por otra, generar un conflicto cognitivo que ayude al proceso educativo del estudiante. Estas acciones serán detalladas de mejor manera en el apartado siguiente.



### 1.3. De la interacción social al conflicto cognitivo.

Cuando un docente opta por llevar a cabo las actividades de forma cooperativa dentro de un salón de clases está propiciando una mayor interacción social entre los individuos, ya que, según Arias (2009): “las interacciones sociales corresponden a las vivencias cotidianas que se desarrollan al interior del aula” (p. 34). Sin embargo, las interacciones están latentes en los estudiantes, aun cuando no se trabaje de forma cooperativa, como bien refiere Roselli (2016) al señalar que: “...se piensa que la condición social es un dato primario y natural del desarrollo humano, y que, por lo tanto, hay una disposición espontánea de los alumnos a la sociabilidad que está disponible” (p. 231). Por lo cual, el mismo Roselli sugiere que el docente debería normalizar el trabajo de los estudiantes en forma colaborativa haciendo uso de ciertas estrategias.

Ahora bien, cuando los estudiantes se relacionan para trabajar con un fin común tienden a intercambiar datos, reflexiones y puntos de vista; lo cual brinda un mayor horizonte cognitivo en relación a un mismo contenido. Esta interacción entre los estudiantes tiene algunas características específicas, que son comentadas por Aguilar y Oktaç (2004):

La interacción dentro de un grupo de aprendizaje cooperativo consiste en que los estudiantes se involucran en discusiones y reflexiones entre las que se encuentran propiamente las de sus concepciones erróneas; así, la necesidad de modificar conceptos y métodos genera un nuevo conocimiento. (p. 119)

En este marco, la interacción y el trabajo cooperativo traen consigo un aspecto importante en el desarrollo cognitivo del estudiante, que brinda la posibilidad de superar ideas dogmáticas y concepciones erróneas de algún tema. Este aporte fundamental tiene que ver con el conflicto cognitivo que se genera durante la interacción de los dicentes; con relación a lo cual, Aguilar y Oktaç (2004) comentan que: “...la noción del conflicto cognitivo se relaciona con un estado de desequilibrio que surge cuando una concepción que tiene un individuo entra en conflicto con alguna otra concepción que lleva el mismo individuo, o bien con el ambiente externo” (p. 118). En este mismo sentido Coll (1997) refiere:



La idea esencial es la necesidad de una confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes; la existencia de centraciones diferentes, a propósito de una misma situación o tarea, se traduce, gracias a la exigencia de una actividad grupal común, en un conflicto sociocognitivo que moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales y, con ello, el progreso intelectual. (p. 116)

Dentro de este orden de ideas, Aguilar y Oktaç (2004) apuntan a que: “...una manera de provocar el conflicto utilizando alguna actividad es que el estudiante se enfrente con distintas soluciones de un mismo problema y empiece a cuestionarlas. Esta situación ocurre frecuentemente dentro de un ambiente de grupos de aprendizaje cooperativo” (p. 119). A partir de lo planteado, se puede establecer que el docente debe garantizar un espacio de interacción entre los estudiantes para generar unos procesos cognitivos más eficaces, pues según Gouveia y Atencio (2019): “...las metodologías de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos que transmite a los alumnos, el trabajo intelectual que estos realizan, los hábitos, los valores que se ponen en juego en la situación de clase” (p. 199).

En esta misma línea, podemos resaltar que la interacción entre estudiantes posee una gran relevancia en el ámbito educativo desde hace años, pues en su libro “Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento”, Coll (1997) afirma:

Disponemos en la actualidad de pruebas suficientes que permiten afirmar sin vacilaciones que la interacción entre los alumnos no puede ni debe ser considerada un factor despreciable; por el contrario, todo parece indicar que juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas. (p. 105)

Es así, que se vuelve necesario superar la interacción dominante (docente-estudiante), que en los procesos formativos ha predominado históricamente entre los profesionales de la educación; al respecto Coll (1997) plantea: “...tradicionalmente, psicólogos y pedagogos han considerado la interacción profesor-alumno como la más decisiva para el logro de los objetivos educativos, tanto de los que se refieren al aprendizaje de contenidos como de los que conciernen al desarrollo cognitivo y social” (p. 105). Lo que se propone es cambiarla por una que brinde la oportunidad a los estudiantes de desarrollar sus capacidades



cognitivas en un entorno de interacción entre semejantes (estudiante-estudiante) donde se genere tanto un desequilibrio cognitivo como una posterior reorganización de los conocimientos, reafirmando así la importancia de la actividad del docente, quien, a criterio de Valbuena (2008), se constituye en un factor determinante para la construcción adecuada del conocimiento.

Por tanto, habrá que tener en cuenta que la relación docente-estudiante es usualmente vertical, con la única finalidad de transmitir algunos conocimientos, dejando de lado un aspecto importante en la construcción del saber, que consiste en la interacción de los estudiantes; algo que tiene mucha relevancia según el criterio de varios autores. En su estudio titulado: “El legado de Vygotski y de Piaget a la educación”, Rodríguez (1999) sostiene:

Piaget y Vygotski concluyeron que el conocimiento ni se hereda ni se adquiere por transmisión directa. Para ambos el conocimiento es una construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social, por lo que convergen en adoptar premisas constructivistas e interaccionistas. (p.481)

En conclusión, la interacción entre estudiantes y el posterior conflicto cognitivo trae consigo una mayor actividad y valoración del trabajo de los docentes, pues estos son los encargados de ir dando forma al nuevo conocimiento que se genera después del conflicto; he ahí la importancia de que el docente genere este tipo de espacios, pues, según Roselli (2016), “el conflicto sociocognitivo constituye el factor determinante del desarrollo intelectual” (p. 225). Dentro de esta concepción, se vuelve necesario hacer una revisión de la cooperación entre iguales y los posteriores procesos de interiorización, los cuales son factores primordiales que un docente debe buscar en la acción educativa; estos se abordan en el siguiente punto.

#### **1.4. La cooperación entre iguales y el proceso de interiorización.**

Dentro del trabajo cooperativo, la interacción de los estudiantes resulta un factor que promueve el intercambio de ideas, posturas y visiones entre semejantes; a esto agregan Gutiérrez y Castro (2018), que los estudiantes se involucran, por una parte en su



aprendizaje, y por otra, en el de sus compañeros. Ahora bien, los estudiantes, al trabajar entre semejantes, generan una cooperación entre todos los miembros del grupo para estructurar un conocimiento. Según Coll (1997): “la ayuda y el soporte mutuos que proporciona la situación interactiva fuerza la reestructuración intelectual; primero, mediante la regulación recíproca que ejercen entre sí los participantes; después, y de forma progresiva, mediante la autorregulación individual” (p. 128).

En este sentido, para Gutiérrez y Castro (2018), el beneficio de intercambiar conocimientos es tanto para el que lo recibe como para el que lo transmite. Dentro de los procesos de aprendizaje se provocan múltiples mecanismos en el sujeto, los cuales actúan mediante la interacción entre los individuos, favoreciendo la adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes y valores (Sánchez, 2015). Al interior de este ámbito, Gutiérrez y Castro (2018) reflexionan: “cuando dos o más personas se ayudan para aprender mutuamente, se rompe el esquema profesorado-alumnado y la jerarquía existente entre ambas figuras, mostrando que el aprendizaje puede ser bidireccional entre dos aprendices” (p. 80).

Ahora bien, en la interacción y trabajo cooperativo entre individuos –en un grado de igualdad o semejanza donde en primera instancia todos aprenden de forma grupal y asistida– se da paso a una reestructuración e interiorización del conocimiento grupal a un ámbito más personal, esto gracias al enriquecimiento y adherencia del conocimiento mutuo en los grupos de trabajo. Pues, según Coll (1997), “el proceso de interiorización marca el paso de la regulación externa, social, inter-psicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a la regulación interiorizada, individual, intra-psicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno” (p. 126).

Siguiendo este orden de ideas, y para entender de mejor manera el cambio del conocimiento grupal a uno más interior e individual, se hará referencia a la teoría de la zona de desarrollo próximo, la cual consiste, según Vygotsky (1973, como se citó en Coll, 1997), en “la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden realizarse con una actividad independiente” (p. 124). Lo importante del concepto anterior es tener claro que: “...lo que el estudiante puede hacer hoy



con la ayuda de otro estudiante o profesor, mañana podrá hacerlo por sí solo” (González et al., 2011, p. 533).

En este contexto, en los múltiples escenarios de aprendizaje entre iguales, los dicentes toman un papel mediador en el nivel inter-psicológico; lo cual les permite brindar una ayuda pedagógica que se ajusta a sus necesidades, mediante la edificación de zonas de desarrollo próximo, las cuales dan paso a que los individuos se apropien de los conocimientos por medio del proceso de internalización, es así que podrán autorregular el conocimiento conseguido (Sánchez 2015). Por lo cual, hay que tener en cuenta que “los grupos interactivos son un lugar óptimo para la participación igualitaria, de forma que en ellos la diversidad es aceptada, entendida como una fortaleza y como una oportunidad para el enriquecimiento mutuo” (Gutiérrez y Castro, 2018, p. 80).

En este marco, los docentes deben incentivar y brindar espacios de trabajo cooperativo que permitan a los estudiantes construir un conocimiento sólido, en el que puedan brindar asistencia sus compañeros desde una cooperación entre iguales, ya que estos entienden las necesidades de sus pares. De aquí la importancia de un espacio de interacción entre los estudiantes para generar cambios, tal como propone Coll (1997):

En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos siguiendo las indicaciones y directrices de los adultos, produciéndose un proceso de interiorización mediante el cual lo que puede hacer o conocer en un principio con la ayuda de ellos (regulación inter-psicológica) se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo (regulación intra-psicológica). (p. 125)

En definitiva, la cooperación entre iguales y el posterior proceso de interiorización permite que los estudiantes puedan desarrollar habilidades sólidas en la construcción de su conocimiento y, por ende, autonomía a partir de la interacción con sus compañeros, generando así aprendizajes significativos; los cuales, según Baro (2011), tienen un valor fundamental en la formación de los estudiantes. Ahora bien, para lograr cimentar las tareas educativas se vuelve fundamental la acción metodológica, motivo por el cual, en el siguiente capítulo se abordarán diversos aspectos de las metodologías más comunes en dicho accionar.



## **CAPÍTULO II. LA METODOLOGÍA ACTIVA Y TRADICIONAL EN LA ENSEÑANZA.**

En este capítulo se aborda de manera exhaustiva los paradigmas que envuelven al empleo de metodologías activas por una parte y, por otra, las metodologías tradicionales que generan una visión más amplia de estas dos tendencias. Así mismo, se identifican los contrastes en cuanto a su intencionalidad para identificar la potencialidad de cada metodología respecto a las necesidades actuales de la educación; al tiempo que se devela el rol que cumplen los actores educativos en ambos modelos y cómo estos perjudican o benefician al proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a la formación que tenga el docente en el manejo de estos.

### **2.1. Paradigma de la metodología activa y tradicional.**

Para exponer las metodologías y sus paradigmas, se vuelve indispensable empezar hablando de los modelos pedagógicos y didácticos que las sustentan. Por lo cual, se expondrá la tendencia tradicionalista, modelo cuya meta educativa, según Vives (2016), es: “...la formación del carácter con énfasis humanista y religioso, los contenidos son disciplinares y el método transmisionista y por repetición” (p. 44). En esta misma línea, Vergara y Cuentas (2015) agregan que en el proceso de formación no se le da mucha importancia a los recursos didácticos durante la labor docente.

A su vez, desde el modelo didáctico tradicional o transmisionista, que se centra, según Mayorga y Madrid (2010), en el contenido y el docente, lo metodológico, el contexto y los estudiantes se ubican en un segundo plano; mientras que aspecto propio de este modelo es mencionado por García (2000), al plantear que: “característica fundamental, pues, de este modelo didáctico tradicional es su obsesión por los contenidos de enseñanza, entendidos por lo general como meras "informaciones" más que como conceptos y teorías” (p. 5).

Por otra parte, se expone la tendencia a lo activo, por lo que se referirá al modelo pedagógico constructivista, en el que, según Vives (2016), “la enseñanza es la organización de métodos de apoyo que permitan a los estudiantes construir su propio saber, se aprende



construyendo la propia estructura cognitiva, el conocimiento se autoconstruye” (p. 46). En este modelo el estudiante es un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando así la característica de ser el descubridor de su conocimiento (Vergara y Cuentas, 2015). En esta línea, dentro de los modelos didácticos alternativos, Mayorga y Madrid (2010) incluyen al modelo activo-situado como una alternativa al tradicional, pues entre sus características está el concebir a los estudiantes como actores principales del aprendizaje y este se sustenta en la actividad.

Ahora bien, una vez desarrollada una revisión rápida a los modelos pedagógicos y didácticos que sustentan las metodologías a ser trabajadas, se puede dar paso a establecer los paradigmas presentes en las distintas metodologías, pues como afirman Gouveia y Atencio (2019): “las metodologías educativas suelen girar alrededor de los paradigmas educativos como son: El conductismo, constructivistas, cognitivo, humanistas, histórico - cultural o socio histórico. Cada paradigma tiene sus procesos, estrategias, métodos de actuación y actividades” (p. 197).

De este modo, la primera metodología a ser abordada será la activa o dinámica por lo que es preciso entender en qué consiste esta. “Las metodologías activas se conciben como estrategias facilitadoras y promotoras del pensamiento crítico que promueven la eficacia de los mensajes y la asertividad de la comunicación de los estudiantes, mediante la utilización de mecanismos participativos” (Lira, 2010, p. 2). Es por ello que en esta metodología se resalta una transformación en el paradigma usualmente empleado en la intervención educativa, tal como afirman Mingorance et al. (2017): “...el paradigma de intervención que evoluciona de una enseñanza centrada en el docente a un aprendizaje centrado en el estudiantes” (p. 131).

Ahora bien, cuando se trata de establecer qué paradigma gira en torno a las metodologías activas, será necesario referirse a Gouveia y Atencio (2019), quienes en su estudio descriptivo titulado “Concepción de los docentes sobre las metodologías de enseñanza en los paradigmas educativos”, establecieron la concepción de las metodologías de enseñanza latentes en los paradigmas educativos; para esto los investigadores, además de trabajar conceptualmente los tipos de paradigmas, aplicaron una encuesta sobre este tema a un grupo de veintinueve docentes del área de ciencias sociales en la Unidad



Educativa Nacional José Antonio Almarza. Dato relevante que brinda este estudio fue el siguiente: “al preguntarle ¿qué plantean teóricamente cada paradigma educativo? 10 (34%) docentes respondieron coincidiendo que el constructivismo, forma estudiantes activos, participan e interactúan profesores y alumnos, preguntan, critican y reflexionan” (Gouveia y Atencio, 2019, p. 209).

Con base en lo establecido en el párrafo anterior se puede mencionar que los propios docentes, con sus años de experiencia, sustentan que el paradigma constructivista está más centrado en crear estudiantes activos que participan e interactúan; por lo cual estaría más apegado a las características de las metodologías activas, como son: la interacción del estudiante, el pensamiento crítico, el dinamismo, el protagonismo del estudiante, entre otros (Lira, 2010).

Por tanto, la postura constructivista, al igual que las metodologías activas, se contraponen a las posturas tradicionalistas; ahora el sujeto deja de ser un mero receptor del conocimiento, para asumir un papel primordial y activo en la construcción e interacción del conocimiento. Así lo entiende Hernández (2008) cuando apunta:

Mientras que desde el punto de vista de las posturas objetivistas (realismo, conductismo, etc.) el conocimiento parece ser independiente del sujeto cognoscente, desde el punto de vista del constructivismo el conocimiento es altamente dependiente del sujeto, de su actividad y del contexto en donde éste se genera. (p. 42)

Ahora bien, es pertinente señalar que el paradigma cognitivo comparte también algunas características básicas con las metodologías activas; al respecto, refiere Hernández (1998): “el alumno es, según este paradigma, un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas” (p. 134). Al interior de este paradigma, el docente posee una visión distinta del estudiante pues “se considera que el profesor parte de la idea de un alumno activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar” (Hernández, 1998, p. 135). En este mismo orden de ideas, y consolidando lo dicho sobre el paradigma,



Gouveia y Atencio (2019) definen a este estudiante como “un sujeto más consciente, activo y responsable en sus aprendizajes” (p. 202).

Por consiguiente, las características de los dos paradigmas revisados encajan de manera sólida con la postura de las metodologías activas; en torno a lo cual, hay que tener en cuenta que “el constructivismo y cognitivo donde la instrucción es centrada en el alumno, que el aprendizaje tiene lugar a través de interacciones activas con el entorno, generando construcciones significativas relacionando los nuevos conocimientos con los previos, generando solución de problemas” (Gouveia y Atencio, 2019, p. 210).

Como se observa, se habla de un paradigma nuevo que contrasta de manera sustancial con la visión tradicional que se ha llevado en la educación; así lo refiere López (2014):

Nos encontramos pues, inmersos en el nuevo paradigma del sistema educativo del siglo veintiuno, en el cual las estrategias docentes se basan en metodologías interactivas y colaborativas, los contenidos curriculares tienen un enfoque aplicado, la gestión del aula está centralizada en el alumno, el sistema de evaluación es cualitativo pero a su vez formativo y formador y las estrategias de aprendizaje consisten en desarrollar un conocimiento estratégico, creativo, activo y aplicado. (p.153)

Por su parte, en las metodologías tradicionales el docente es el centro de la clase, se crea pasividad entre los estudiantes y la memorización es fundamental (Defaz, 2020). En este sentido, el paradigma conductista influye en la visión tradicional de la educación, pues como afirma Hernández (2008): “la forma de entender el aprendizaje sustentada por el paradigma conductista también ‘coincidió’ e incluso dio un fuerte respaldo a la vieja tradición transmisionista en educación” (p. 39).

En este mismo orden de ideas, Hernández (1998) agrega que: “el conductismo se inserta en la tradición filosófica del empirismo. Según esta postura, el conocimiento es una copia de la realidad y simplemente se acumula mediante simples mecanismos asociativos” (p. 83). Por ende, se habla de características básicas insertas en la educación tradicional de una visión de reproducción y acumulación de los conocimientos; a su vez, aspecto



importante de esta relación es que “el sujeto cognoscente del empirismo es un ente pasivo, una tabula rasa, un «libro en blanco»” (p. 83). Esto se inserta en aquello que el docente con una formación tradicional y manejo de este paradigma piensa en cuanto a la construcción del conocimiento, y que, por tanto, difiere con los paradigmas de lo activo como lo hacen notar Serrano y Pons (2011) en la siguiente cita: “desde el paradigma conductista (aprendizaje como adquisición de respuestas) hasta el paradigma constructivista (aprendizaje como construcción de significados)” (p. 16).

A su vez, y con el fin de sustentar de mejor manera la relación del paradigma conductista con la educación tradicional y con sus metodologías, se hará referencia al estudio de Gouveia y Atencio (2019), en el que los propios docentes dan su opinión sobre este paradigma y su implicación con el proceso educativo:

En torno a la pregunta ¿cuál paradigma considera que el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento? El 100% de los docentes manifestó que el conductismo. Estos resultados corroboran que aun en la segunda década del siglo XXI, no ha sido superado, no se ha logrado una transformación sustancial en el sentido de desplazar el enfoque tradicional centrado en los contenidos, en depositar información en el estudiante, enseñanza individualizada, logro personal de los objetivos, metodología transmisiva, sin conexiones entre una asignatura y otra. (p. 210)

En fin, los distintos paradigmas que sustentan tanto a la metodología tradicional como a la activa brindan un horizonte específico en la forma de llevar a cabo el proceso enseñanza- aprendizaje. Es así, que la intencionalidad de cada metodología toma un camino distinto en la acción educativa; por lo cual, en el siguiente punto se desarrolla de manera más exhaustiva este tema.

## **2.2. Intencionalidad de la metodología activa y tradicional**

Un aspecto fundamental del ámbito educativo corresponde a la formación escolar de los sujetos sociales. Según Barrón (2015), toda persona necesita de la formación como aspecto básico para la creación conceptual y la elaboración de conocimientos (p. 43).



Dentro de este proceso existen distintos caminos para llegar a cumplir este objetivo, entre los que hay que resaltar los varios enfoques, modelos y paradigmas de la práctica educativa, que establecen el empleo de metodologías que influyen en el modo de aprender usualmente reflejado en un aspecto dicotómico. Fernández (2006) afirma: “con respecto al aprendizaje, la elección oscilaría entre favorecer un aprendizaje memorístico, reproductivo y superficial o un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo” (p. 42). Desde este planteamiento se constata un camino ya conocido y otro no tan explorado en torno al proceso educativo.

Dentro de este orden de ideas es preciso re-direccionar el análisis hacia la intencionalidad que tienen tanto las metodologías activas como las tradicionales. Para esto, en primera instancia, habrá que referirse a lo que plantea el enfoque activo, que en palabras de Silva y Maturana (2017), consiste en “centrar el proceso en las actividades por encima de los contenidos, aun cuando esta última ha sido la forma de estructurar la enseñanza tradicionalmente” (p. 122). Las metodologías activas se caracterizan por asentar su base teórica en el constructivismo, el cual prioriza al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde este es un actor principal y activo, a través del cual se favorece el trabajo cooperativo y, por ende, se rechaza el proceso memorístico, se busca la reflexión crítica y la creatividad (Peralta y Guamán, 2020, p. 8).

Así mismo, según Silva y Maturana (2017), estas metodologías cristalizan el cambio en la manera de concebir el aprendizaje, pues las actividades toman mayor relevancia que los contenidos; lo que trae consigo cambios profundos en el actuar de docentes y estudiantes (p. 121). En similar orden de ideas, Fernández (2006) refiere que los métodos de enseñanza donde participa el estudiante son más formativos que informativos, pues la responsabilidad del aprendizaje recae en la actividad; ello favorece aprendizajes más significativos y duraderos que facilitan la transferencia a contextos más diversos (p. 42).

Como se ha ido constatando, las metodologías activas buscan un cambio en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje como un objetivo inicial. A criterio de Defaz (2020), permiten que el estudiante se sienta cómodo con el aprendizaje y se implique en un aprendizaje continuo. En otras palabras, se busca que indague más allá de los



contenidos que se generan en un salón de clase; es decir, una autonomía en la búsqueda complementaria de información.

Otro aspecto importante en la intencionalidad de las metodologías activas es el cambio y las adaptaciones a las necesidades actuales en educación. Desde el punto de vista de Asensio (2019), “el uso de las metodologías activas son un buen medio para el aprendizaje por competencias” (p. 14). En este sentido, estas metodologías buscan ir más allá de los contenidos, para más bien generar habilidades y competencias que puedan implementarse en situaciones diversas. De acuerdo con Lizitza y Sheepshanks (2020): “el modelo tradicional centrado en el liderazgo del docente invita a ser revisado, pensado, deconstruido y reconstruido en base a las “competencias” que requiere un estudiante para afrontar nuevos desafíos profesionales” (p. 91).

En resumen, la finalidad de las metodologías activas es un cambio en el modo en que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje; se busca dar un vuelco al rol de los participantes, generar competencias, incentivar el pensamiento crítico reflexivo e ir más allá de los contenidos. Coinciden Granados et al. (2020), cuando refieren que: “este aspecto otorga a los estudiantes protagonismo, dotándolos de mayor motivación, participación, cooperación, autonomía y, sobre todo, haciéndolo más consciente de su aprendizaje, pudiendo utilizar este fuera del aula” (p. 346).

En el caso de las metodologías tradicionales, las cuales giran en torno a un corte y modelo tradicional en la forma de llevar a cabo el proceso educativo, Kasely (2015) apunta que en ellas el estudiante es considerado como una materia prima que el docente se encarga de formar. Además, su educación gira en torno a la simple transmisión de conocimientos, basado en la memoria, el condicionamiento, el sometimiento y la obediencia. En esta misma línea, Granados et al. (2020) refieren que: “tradicionalmente se han promovido metodologías de enseñanza en las que el profesor es emisor y transmisor de los conocimientos, mientras que el alumno es quien recibe y asimila dichos conocimientos, actuando de forma pasiva en su proceso de aprendizaje” (p. 345). El aprendizaje posee un carácter acumulativo, se lo lleva de una manera escalonada para lo cual se emplea la secuenciación instrumental y cronológica, pues cada contenido posee un orden establecido



que debe ser respetado; por ende, los conocimientos nuevos sólo se podrán conocer cuando la información que le antecede es aprendida (Vergara y Cuentas, 2015).

Ahora bien, dentro de la postura tradicional se pretende ir acorde a lo que históricamente se ha establecido en los procesos educativos; así, se mantienen delimitados aspectos en torno al proceso enseñanza aprendizaje. Kasely (2015) afirma al respecto:

En este tipo de educación, la autoridad máxima es el docente, el que tiene la autoridad y por ende el poder sobre el estudiante, que es entregado por los padres a la escuela, pues el estudiante es considerado alguien que no sabe, ni puede hacer algo, entonces lo llevan al que posee todo el conocimiento y le ha de enseñar, transmitir los conocimientos con la metodología tradicional, caracterizada por: el memorismo, la obediencia, la pasividad, el castigo físico, etc., es así que el docente se adueña no solo del cuerpo sino también del ser del estudiante. (p. 131)

Con base en lo expuesto puede colegirse que este enfoque y metodología de corte tradicional busca la trasmisión constante y eficaz de la información, sin tener en cuenta si dichos contenidos son significativos para el estudiante, es decir, si perdurarán. Según Hernández (1998), la característica básica de este enfoque es el creer que la enseñanza está condicionada por la cantidad de datos o información que se le proporcione al estudiante para que la almacene. En esta línea, Rojas (2016), en su estudio “Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI”, señala que un gran problema en torno a este sistema educativo es el excesivo porcentaje de contenidos de carácter conceptual que se pretende que el estudiante retenga. La gran cantidad de información que se desea sea memorizada sin ningún análisis no garantiza, ni más aprendizaje ni una mejor preparación para la realidad.

A partir de lo referido en los párrafos anteriores, puede establecerse que el fin o la intencionalidad de este tipo de metodología gira en torno a la trasmisión de la mayor cantidad de información posible, para lograr un fin específico; se da preponderancia a la memorización, la pasividad, la homogeneidad. En resumidas cuentas, esta metodología es una especie de herramienta clásica que todo docente puede llegar a emplear, pues no caduca; así lo sostienen Vergara y Cuentas (2015):



Si bien es cierto que la educación ha cambiado debido a las exigencias del avance de la ciencia y la tecnología y a que el tipo de estudiante que hoy se pretende formar, piensa de manera abierta y espontánea, a diferencia de los de épocas anteriores, este modelo aún cobra vigencia en el contexto educativo actual. (p. 119)

En conclusión, resulta distinta la intención metodológica activa en comparación a la postura tradicional; pues mientras la una busca un cambio en la forma de enseñar dando prioridad a la actividad del estudiante, la otra se enmarca en lo estático, que significa transmitir la mayor cantidad de contenidos posibles a los estudiantes promoviendo la pasividad y la memorización. Es así, que en el siguiente punto se abordará el rol de los actores en estas metodologías.

### **2.3. Rol de los actores en la metodología activa y tradicional**

Ahora bien, dentro del proceso educativo existen dos pilares fundamentales que se interrelacionan frecuentemente: el docente y el estudiante. A lo largo de la historia han tenido presencia varios modelos, paradigmas, teorías y escuelas pedagógicas que han establecido un rol específico a cada uno (Defaz, 2020).

A su vez, dentro de cada postura que guía el proceso formativo están presentes diferentes metodologías; sobre esto apunta Macías (2017): “las metodologías de enseñanza son aquellas herramientas que intervienen en la labor docente, se aplican con la intención de potenciar y mejorar los procesos educativos como estrategia para potenciar el desarrollo de la inteligencia, la afectividad y competencias educativas” (p. 25). Estas metodologías tienen un horizonte distinto en los procesos de enseñanza - aprendizaje, algunas están encaminadas a la postura tradicional, otras hacia lo activo.

En el marco de establecer el rol de los actores al interior de las metodologías activas y tradicionales, se vuelve necesario contraponer estas posturas; para lo cual se realizó la tabla 1, que presenta algunas características fundamentales de ambas posturas, con el fin de sintetizar el horizonte que pretenden llevar a cabo en el proceso de enseñanza - aprendizaje y, por ende, el rol que se le brinda a cada sujeto durante dicho proceso.

Tabla 1. *Comparación entre metodologías activa y tradicional*

Criterio	Metodología Activa	Metodología Tradicional	Comparación
Intencionalidad	Lo más importante es el carácter activo; se transforma a los docentes en actores principales de la construcción de su conocimiento (Lira, 2010).	Normalizar entre los sujetos el trabajo rutinario y mecánico; priorizar la pasividad y transmisión de contenidos para producir a los obreros que demanda el mundo laboral (Vergara y Cuesta, 2015).	Diferente
Rol del estudiante	El estudiante es un actor principal y activo en la acción educativa, por lo cual puede trabajar en equipos, evidenciando flexibilidad, proactividad y autonomía, esto con un apego hacia la reflexión (Silva y Maturana, 2017).	El educando es un actor pasivo en su proceso formativo y receptor de información que aprende repitiendo y memorizando contenidos (Vergara y Cuesta, 2015).	Diferente
Rol del docente	El docente pasa a ser un mediador que incentiva un aprendizaje profundo por medio de las actividades que permiten a los educandos la participación, cooperación, creatividad y reflexión en torno a las tareas (Silva y Maturana, 2017).	El docente se presenta como poseedor de todo el conocimiento, por lo cual ejerce como autoridad máxima; es el centro de la acción educativa, ya que puede decidir cuándo, qué y cómo enseñar (Vergara y Cuesta, 2015).	Diferente
Representantes	John Dewey Ovidio Decroly Adolfo Ferrière	Juan Amos Comenio Frederic Skinner	Diferente
Paradigma	Paradigma Constructivista	Paradigma Conductista	Diferente
Acción Didáctica	El accionar del docente se asienta en metodologías interactivas y colaborativas, por lo cual su enfoque curricular es aplicado. La acción educativa se centra en los educandos. (Rodríguez, 2014).	Los recursos didácticos no tienen gran relevancia en la acción educativa, pues el docente los pasa por alto (Vergara y Cuesta, 2015).	Diferente

Fuente. Realizado por Freddy Cardoso a partir de: Lira (2010), Vergara y Cuesta (2015), Rodríguez (2014), Silva y Maturana (2017).



Los datos de la tabla 1 refieren que la postura tradicional busca centrar su proceso en el contenido y el maestro, lo cual genera pasividad en los estudiantes, pues valoran más la memoria y la reproducción; mientras que, desde la postura activa, el proceso gira en torno al estudiante, a quien se lo concibe como un actor activo y constructor de su conocimiento. Una vez revisadas las bases teóricas que sustentan cada metodología, se adquiere un horizonte en torno al rol que se le asigna a cada actor del proceso formativo.

Ahora bien, se partirá desde el enfoque metodológico activo, donde el rol del maestro posee nuevas características, y en el que, según Silva y Maturana (2017), su carácter mediador “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). De este modo, el docente deja de ser la única e incuestionable fuente de conocimiento que buscaba la pasividad del docente generando un cambio en su rol; al respecto, afirma Hernández (1998): “las diferencias con el profesor «tradicionalista» consisten en que no debe centrarse exclusivamente en la enseñanza de información, ni en intentar desempeñar el papel protagónico (es el que sabe, el que da la clase, etc.) en detrimento de la participación cognitiva de los alumnos” (p. 135).

En este mismo orden de ideas, Fernández (2006) señala: “...el profesor juega un papel esencialmente de persona guía y recurso, en el que las interacciones con los alumnos se centran en facilitar su papel activo y ayudarlo a descubrir por sí mismo cómo se realiza la tarea y obtener una producción de calidad” (p. 55). Ahora bien, a pesar de que el docente toma un papel menos protagónico en el momento mismo de la clase, esto no quiere decir que deje todo en manos de los estudiantes y que pase a ser un mero observador; alguien que no interviene de ninguna manera. Como mencionan Silva y Maturana (2017): “centrar el aprendizaje en el estudiante, requiere una acción docente con enfoque en el aprendizaje en lugar de la enseñanza” (p. 119). Así mismo, Abellán y Herrada (2016) afirman que “la labor del docente es clave para el éxito de las innovaciones educativas” (p. 73).

Por su parte, en las metodologías activas el estudiante toma un papel más protagónico en el proceso educativo, según el parecer de Silva y Maturana (2017), quienes lo consideran “un actor principal [...] dispuesto a trabajar en equipo, demostrar flexibilidad, proactividad y autonomía, junto con una disposición permanente hacia la reflexión” (p. 119). En este



contexto se deja de lado la pasividad, se promueve el trabajo colaborativo y se busca un aprendizaje más reflexivo y significativo; por ende, se deja de lado el modelo memorístico; en otras palabras: “el estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento” (Fernández, 2006, p. 43).

En este sentido, el trabajo del estudiante pasa a ser una pieza fundamental dentro de su propio proceso formativo, ya que construye su conocimiento con la ayuda del docente y acapara simplemente los datos que este último le transmite. En torno a esta cuestión, Vergara y Herrera (2015) comentan: “el estudiante juega un papel activo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, al punto que se convierte en descubridor de su propio conocimiento” (p. 928). Ahora bien, aspecto importante de este rol es que toma en consideración que “cada alumno aprende de una forma distinta, ya que es un individuo único y diferente del resto y a esta forma particular de aprender se le denomina estilo de aprendizaje” (Baro, 2011, p. 8). Por otra parte, también ayuda a un desarrollo integral del estudiante, según afirman Gouveia y Atencio (2019):

Los estudiantes no solo se apropien de los conocimientos, sino que desarrollen habilidades, formen valores y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberá enfrentarse en su futuro personal y profesional. (p. 195)

En contraposición a lo expuesto anteriormente, habrá que referirse al rol de los actores educativos dentro de la metodología tradicional. Para ello se iniciará hablando del docente, respecto al cual, según Labrador y Andreu (2008): “en el enfoque tradicional el profesor presenta la información, controla las actividades de los alumnos y evalúa sus errores” (p. 31). Por su parte, Vergara y Cuentas (2015) afirman: “el docente es un agente que además de ser la máxima autoridad, es quien posee el conocimiento total de las cosas y por tanto es quien tiene la última palabra y la potestad para decidir cuándo, que y como enseñar” (p. 918).

En este sentido, puede referirse que dentro de esta metodología el docente es la figura principal y fuente esencial del conocimiento; ello prioriza la pasividad entre los estudiantes,



pues la relación que mantiene con estos es vertical, como aluden Abellán y Herrada (2016) en el siguiente pasaje: “tradicionalmente se han promovido metodologías de enseñanza en las que el profesor es emisor y transmisor de los conocimientos, mientras que el alumno es quien recibe y asimila dichos conocimientos, actuando de forma pasiva en su proceso de aprendizaje” (p. 68).

En este marco, el docente también ejerce una relación de poder con los estudiantes, ya que predomina su autoridad en todos los procesos que se dan dentro del salón, dejando de lado las opiniones que pudieran llegar a tener sus estudiantes; esto ocurre porque la educación tradicional lo faculta para ese rol. Al respecto, afirma Kasely (2015):

Las relaciones de poder dentro de la educación, se muestran en la autoridad que ejerce el docente sobre los estudiantes, el maestro es el modelo, el ejemplo a seguir, tiene el poder absoluto y la autoridad máxima, el alumno tenía que obedecer lo que le imponía el maestro. (p. 130)

En esta perspectiva, la metodología tradicional busca otorgarle al docente un rol privilegiado dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, en el que éste impone su dominio, autoridad, sapiencia y, por ende, la clase gira alrededor de él. Este particular se muestra de manera muy común en los procesos formativos “...ya que el método utilizado sigue estando como una propuesta vertical en la que el docente sigue siendo el centro del proceso enseñanza – aprendizaje” (Rocha, 2020, p. 43).

Por otra parte, al hablar del rol de los estudiantes dentro de la postura tradicional y su metodología, podríamos referirnos a una especie de recipiente de información y algunas características más. Es lo que apuntan Vergara y Cuentas (2015) en el siguiente pasaje: “el estudiante es un elemento cognitivo pasivo del proceso, que debe aprender cada lección enseñada al pie de la letra; es decir, es un receptor (aprende oyendo, observando y repitiendo) responsable del aprendizaje” (p. 918). Es decir, el estudiante posee algunas limitaciones durante el proceso educativo, además tiene que estar acorde a un modelo homogéneo de aprendizaje.



El rol que se le da al estudiante dentro de la metodología tradicional trae consigo múltiples dificultades (Rojas 2016), entre las que cabe resaltar a la poca capacidad de los docentes de aplicar sus conocimientos en ámbitos reales, pues muchos docentes siguen empleando la memorización en el aprendizaje de los estudiantes, sin tener en cuenta si dicha información ha sido comprendida, pues repetir algo de memoria no garantiza su comprensión. Así mismo, Vergara y Cuentas (2015) afirman: “el estudiante es un reproductor de los saberes transmitidos en la escuela, sin derecho a opinar e innovar respecto de los mismos” (p. 918).

Con base en los párrafos anteriores se concluye que el rol del estudiante y del docente dentro de estos dos tipos de metodologías, presenta matices muy distintos, ya que cada metodología basa su acción en diferentes paradigmas y modelos pedagógicos, pero las dos tienen la finalidad de educar. Sin embargo, hay que tener en cuenta que “la educación debe entenderse como un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales” (Rojas, 2016, p. 10). En este marco, se vuelve fundamental revisar la formación de los docentes en torno al manejo de estas dos metodologías, es así que se destina el siguiente punto para trabajar esta temática.

#### **2.4 La formación docente en el manejo de la metodología activa y tradicional.**

Aspecto fundamental en la práctica educativa es la formación del docente; esta direccionará los procesos educativos (Alliaud, 2018), al tiempo que es la protagonista de múltiples debates y propuestas en correlación a la mejora del sistema educativo. Ahora bien, dentro de la formación de los futuros docentes pueden, de acuerdo con Brailovsky (2018), encontrarse dos aristas comunes que guiarán el proceso: quienes confían en la costumbre y lo consolidado, y quienes lo hacen en la innovación y la creatividad.

Además, hay que tener en cuenta que la postura metodológica del formador de los futuros docentes tiene una gran influencia en estos, pues “muchas de las creencias sobre la enseñanza y la profesión docente se configuran aún en la etapa de estudiantes de los futuros profesores y algunas de ellas, fuertemente arraigadas, condicionan sus experiencias en la docencia” (Bozu y Muñoz, 2016, p. 471). Ya en la labor docente, los maestros coordinan



sus múltiples conocimientos, los cuales provienen de su formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica que han sido asimiladas y desarrolladas durante su vida profesional (Barrón 2015).

Por lo cual, aspecto que resalta en la formación de los futuros docentes es el manejo de ciertas metodologías indispensables en el proceso de enseñanza - aprendizaje, las cuales, según Gouveia y Atencio (2019), “son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de los objetivos, contenidos y competencias” (p. 198).

Por tanto, algunos procesos formativos de los docentes girarán en torno a metodologías tradicionales, pues “el profesorado es formado para transmitir con mayor o menor visión pedagógica un conocimiento riguroso, con la creencia de que una buena explicación de este será suficiente para que logre ser bien aprendido” (Gil, 2018, p. 294). Mientras otros girarán en torno a metodologías activas donde “se pretende transformar la actividad docente en un espacio de indagación que permita al maestro convertirse en un investigador o especialista en la educación que serviría para guiar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje” (Moreno, 2015, p. 512).

Ahora bien, en primera instancia habrá que referirse a los docentes que manejan metodologías tradicionales, por lo que es preciso tener claro cómo funciona la metodología de estos docentes. Según Viñoles (2013), la metodología del modelo tradicional es verbalista, ecléctica, con un régimen disciplinario riguroso y estático que va en contra de lo innovador; en ella el docente mantiene una relación con sus estudiantes de forma vertical y absolutista, al tiempo que transmite su conocimiento a los estudiantes, quienes son meros receptores y lo reciben sin cuestionamiento.

Lo antes planteado tiene una correlación con lo que menciona Vaillant (2019), pues dentro de las universidades e institutos de formación docente se prioriza, en su gran mayoría, la adquisición de conocimientos disciplinares específicos entre los futuros docentes de educación media; lo cual trae consigo un poco perfeccionamiento en los procesos de enseñanza aprendizaje o en las didácticas. Por todo esto, los docentes tienen



que asumir un continuo desarrollo profesional, una vez ejercen su labor en las instituciones educativas.

Continuando con el análisis de la metodología tradicional, Viñoles (2013) y Vaillant (2019) refieren que el horizonte de dicha postura busca, en algún grado, que el estudiante sea un actor pasivo y sumiso que memorice contenidos, que se mantenga una relación vertical entre docente y dicente, donde el primero es aquel previsto de todo el conocimiento mientras que el segundo una especie de tabula rasa. En esta misma línea, Gouveia y Atencio (2019) consideran que “se continúa aplicando metodologías de enseñanza basadas en la memoria, repetición, copias en la pizarra o del texto, dictados, procedimientos, actividades establecidas, que no ayudan a resolver problemas de aprendizaje, a pensar crítica y reflexivamente” (p. 194).

Un docente de corte tradicional es atraído por el poder, de ahí que pretende ser una autoridad indiscutible; usualmente decide en nombre de todos los sujetos del salón de clase, lo que en alguna medida afecta los intereses de los demás. Así mismo, el docente tradicional crea un espacio de pasividad, limitándose a una clase magistral donde el estudiante es un mero receptor que no le interesa investigar, más allá de la información ofrecida por su profesor (Defaz 2020). Lo planteado con anterioridad muestra el horizonte en torno al manejo de una metodología desde un corte tradicionalista.

Por otra parte, al hablar de metodologías activas es fundamental tener en cuenta lo que afirman Silva y Maturana (2017): “las metodologías activas son vitales, se apoyan en un conjunto de herramientas que permite romper con la clase magistral y ofrecer nuevos escenarios formativos” (p. 128). Es decir, aquel futuro docente que se forme en estas metodologías tendrá una opción distinta a la forma clásica de llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje en su vida profesional y ajustándose a las necesidades actuales. En este orden de ideas, Moreno (2015) refiere que el docente ya no es el sabio, ni aquel cuya práctica docente se estanca en clases magistrales; más bien, se le solicita actualmente que sus clases sean interactivas, que resuelva conflictos, que emplee la tecnología, que eduque en valores, que busque la autonomía de sus estudiantes, y que, además, incentive el análisis y el discernimiento de la información existente.



En esta misma línea, Silva y Maturana (2017) agregan que, en el panorama actual, las metodologías activas están encargadas de encaminar la innovación, mostrándose como instantes idóneos para direccionar a la docencia universitaria hacia los nuevos requerimientos de los estudiantes y del campo profesional. Aspecto importante de estas metodologías es la relevancia que van teniendo con el tiempo, pues según Cano et al. (2019), las activas ocupan un lugar privilegiado en el amplio campo de metodologías que existen en la actualidad.

Al respecto, los docentes que manejan estas metodologías buscan la innovación, los aprendizajes significativos, la autonomía de los estudiantes y centran el proceso en estos últimos. Según Granados et al. (2020), las metodologías activas tienen un carácter formativo, permitiendo la trasmisión de información, con lo cual incentivan el pensamiento crítico, la autoconciencia, el diálogo y el razonamiento. También poseen un carácter lúdico, pues las dinámicas impulsan un aprendizaje donde los sujetos interactúan de forma espontánea y armónica (p. 347).

En este marco, y desde la postura de lo activo, Defaz (2020) apunta que el proceso de enseñanza - aprendizaje es entendido como un lugar donde el estudiante deviene en pilar fundamental y protagónico, al tiempo que el docente se transforma en guía y facilitador del aprendizaje. Son los estudiantes los encargados de ir construyendo su conocimiento a partir de múltiples acciones y desde las cuales reflexionarán y compartirán sus ideas tanto con sus compañeros como maestros. Aportes didácticos relevantes al proceso de enseñanza - aprendizaje son las metodologías activas, pues dan paso a docentes que cumplen eficazmente las tareas, mientras que a los estudiantes se les permite tener aprendizajes significativos, convirtiéndose en constructores de su propio conocimiento con la guía de su docente (Granados et al., 2020).

Por otra parte, existe gran variedad de metodologías activas; a continuación se nombrarán algunas de las más conocidas. Silva y Maturana (2017) señalan que es preciso tener en cuenta algunas como: aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, aprendizaje basado en equipos, aula invertida, aprendizaje y servicios, debates, juego de roles, etc. Lo expuesto por este autor es un pequeño ejemplo de las diversas alternativas que tienen las metodologías activas a la hora de ser puestas en práctica; dentro de esta variedad



se encuentra un aspecto común señalado por Granados et al. (2020) en la siguiente cita: “cuando se implementan metodologías activas, el alumno se convierte en el protagonista, involucrándose e interviniendo en su proceso de aprendizaje, mientras que el docente actuaría como mediador, tutor, apoyo, guía, etc.” (p. 345).

En definitiva, elemento importante en torno al manejo de una u otra metodología es la experiencia vivida por los docentes en su etapa de estudiantes, pues, según señalan Gouveia y Atencio (2019), en muchos casos estos optan por cierta forma de enseñar, sin percatarse del modelo al cual pertenece; usualmente estos docentes replican aquellas formas de enseñar que más se adaptan a sus creencias en el ámbito de la pedagogía o simplemente reproducen el modelo en el que fueron formados. Finalmente, es necesario mencionar que el docente es un pilar fundamental en la acción educativa, pues puede implementar o no una acción metodológica acorde a lo que los estudiantes requieren; por lo tanto, en el siguiente capítulo se tratará la importancia de emplear metodologías activas en la enseñanza de filosofía.



### **CAPÍTULO III. EL DOCENTE Y LA RELEVANCIA QUE TIENE EL EMPLEO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.**

Este capítulo tratará las demandas que la sociedad le hace actualmente a la educación, respecto a la adquisición de habilidades, competencias, dinamismo y pensamiento crítico. Se describe la relevancia que ha ganado el manejo de las metodologías activas dentro de los salones de clase, destacando sus beneficios y aceptación en los sistemas de educación. En esta misma línea se establecerá la potencialidad y la necesidad del empleo de las metodologías activas en la enseñanza filosófica como una opción al cuerpo docente.

#### **3.1 Necesidades actuales en el proceso de formación.**

El mundo cambia día a día, evoluciona y se actualiza; esto trae consigo nuevas demandas al ser humano, razón por la cual el ámbito de la formación educativa se convierte en un pilar fundamental para resolver las demandas actuales. En este sentido, Hernández (2015) afirma: “en el siglo XXI podemos observar con gran asombro cómo la globalización está influyendo en nuestra sociedad, economía, cultura, política, ciencia, tecnología, la educación, etc.” (p. 62). De ahí la importancia de que la educación asimile los cambios que se han ido generando en la sociedad. En relación a esto, Rojas (2016) señala:

En la sociedad actual, se necesita que la escuela forme un tipo de persona que se adapte con rapidez a las nuevas circunstancias que nos impone la sociedad del siglo XXI, que sea capaz de iniciativa propia, que tenga la capacidad de aprender a aprender y que estén sensitivamente sintonizados con las personas que los rodean. (p. 102)

Por tal motivo, el cambio estructural del modo de pensar y actuar de la sociedad influye en la visión y requerimientos en torno a la formación de los sujetos sociales; así lo creen Lizitza y Sheepshanks (2020) al señalar que ya no basta con que los estudiantes egresen sabiendo solo contenidos curriculares, sino que es indispensable que posean destrezas y habilidades. Esto significa que la actividad del estudiante dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje se transforma en un aspecto esencial, así los refiere Defaz (2020):



Es indiscutible que la educación del siglo XXI demande la innovación del docente en su gestión dentro del aula, para ello resulta un recurso de gran utilidad el uso de metodologías activas de aprendizaje que motiven a los estudiantes a descubrir mecanismos, a conectar lo aprendido de la escuela con las situaciones y problemas de su contexto social, familiar y personal. (p. 465)

Ahora bien, otro aspecto importante de la formación actual es la tecnología, la cual se ha mostrado como una alternativa que cada día gana mayor espacio en la sociedad. Según Rojas (2016), la implementación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación es una necesidad, ya que toman un protagonismo fundamental para lograr las competencias necesarias para el estudiante del siglo XXI. En esta misma línea Gouveia, y Atencio (2019) señalan: “el vertiginoso avance y transformación del conocimiento y su rápida obsolescencia y la heterogeneidad del alumnado, sumados a la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, son características que definen el escenario educativo” (p. 194).

En este mismo orden de ideas, cabe señalar que un factor esencial que ha impulsado el empleo tecnológico en la educación actual, ha sido la pandemia por Covid-19, que como afirma Rocha (2020) ha obligado a las personas: “a la evolución y cambios para adaptarse a nuevas realidades” (p. 34). También el proceso educativo se ha visto obligado a modificarse, pues como afirman Lizitza y Sheepshanks (2020):

El uso de tecnologías irrumpe generando cambios en los métodos de aprendizaje y de enseñanza. Se requiere actualizar constantemente contenidos curriculares y complementariamente la aplicación de nuevas actividades de formación profesional relacionadas a un campo de aprendizaje mucho más experimental y vivencial. (p.92)

Con base en lo planteado anteriormente, es fundamental tener en cuenta que el docente debe replantear su postura en torno al proceso de formación del estudiante, pues la virtualidad, según Parra (2020), “supone la existencia de tres dimensiones fundamentales: propuesta pedagógica, estudiantes proactivos y profesores con funciones de orientación y asesoría” (p. 95). Según Moreno (2015), el docente que se requiere actualmente debe ser un trabajador de la educación que genere conocimientos, priorizando el entendimiento de las



realidades actuales, tiene que estar involucrado con su labor para responder a las necesidades de la sociedad actual.

Al interior de este contexto, se observa que la formación actual en torno a la virtualidad busca mayor protagonismo y actividad del estudiante, ya que este, al estar en su entorno, toma la iniciativa de su aprendizaje; con relación a esto, Parra (2020) señala: “en la planeación de la educación virtual debe considerarse que el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje y construye sus propios ambientes de estudio, de modo que no está sujeto únicamente a los recursos de la plataforma” (p. 104). Así mismo, Granados et al. (2020) mencionan: “las TIC se insertan de manera exitosa en la educación cuando van de la mano con cambios metodológicos que promueven la participación de los estudiantes” (p. 345).

Por otra parte, hecho innegable es que la formación contemporánea busca un cambio en la manera en que se lleva el proceso enseñanza- aprendizaje; en tal sentido, busca dotar al estudiante de un mayor protagonismo en el proceso educativo para que este pueda generar habilidades y competencias, lo cual significa ir más allá de los contenidos. Según Silva y Maturana (2017): “para que los estudiantes puedan adquirir el conocimiento y habilidades esenciales para desenvolverse adecuadamente en el ámbito social y profesional en el siglo XXI, es necesario transitar de una enseñanza centrada en el profesor a una centrada en el estudiante” (p. 118).

Por lo tanto, la formación del docente es un aspecto fundamental para la adaptación del proceso educativo a las realidades actuales, pues los cambios son evidentes y las entidades de formación superior tienen que empezar a formar docentes capaces de adaptarse y solucionar las problemáticas actuales; así lo plantea Rojas (2016):

Para que se formen docentes con calidad y pertinentes a la sociedad del siglo XXI, las facultades de educación deben formar una nueva generación de profesores de acuerdo a los nuevos paradigmas educativos, que sean competentes en los contenidos de sus asignaturas, en la aplicación de estrategias pedagógicas apropiadas a su asignatura, con conocimientos en psicopedagogía y en el uso eficiente de las TIC (p. 108).



Los párrafos anteriores evidencian que se otorga preponderancia a una educación tradicional, en la que, según Vergara y Cuentas (2015), “los conocimientos son transmitidos por el docente mediante la exposición y clases magistrales” (p. 918), sobre una educación más interactiva y centrada en el estudiante, en la que, según afirma Rocha (2020), “el aprendizaje plantea muchos desafíos como el de mantener procesos activos, donde este se dé por descubrimiento e investigación” (p. 44). En este sentido, las necesidades actuales en la formación requieren, a criterio de Granados et al. (2020), “motivar a los docentes en función del cambio y la necesidad de la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la integración de las metodologías activas con las TIC” (p. 346).

En fin, las necesidades tanto en la vida cotidiana como en el ámbito educativo van cambiando; por lo cual se hace necesario estar acorde a las nuevas exigencias que se demandan a la educación. Por ende, el método activo gana relevancia en la actualidad dentro de los procesos educativos, de ahí que en el siguiente subtema se revisará con mayor profundidad el estatus actual de estas metodologías.

### **3.2. Las metodologías activas en la actualidad**

En el contexto actual –en que la educación ha asumido un nuevo horizonte en la manera de enseñar y aprender, y en la que se busca generar mayores habilidades y competencias–, además de los contenidos, resultan fundamental la interacción y el trabajo activo del estudiante. En este orden de ideas, Peralta y Guamán (2020) señalan que: “las exigencias sociales demandan de la escuela la formación de ciudadanos capaces de aprender de manera autónoma durante toda la vida, para lo cual dispone de metodologías activas para la práctica innovadora de la enseñanza y aprendizaje” (p. 3). Así mismo, Baro (2011) considera que las metodologías activas son una forma atractiva para presentar los conocimientos, además de que estas brindan respuestas a las preguntas usuales en educación: qué, cómo, cuándo y dónde enseñar.

Ahora bien, la relevancia que han ganado este tipo de metodologías, se debe a que brindan una respuesta que se acopla a los nuevos requerimientos sociales en torno a la calidad de educación; de ahí que, según Miranda y Medina (2020), emplear una



metodología de aprendizaje apropiada se constituye en un instrumento indispensable en el proceso educativo. Ello explica que el método activo empiece a ganar un lugar privilegiado entre las demás metodologías, debido a que busca mejorar el proceso educativo. Es lo que Abellán y Herrada (2016) plantean: “entre los diversos aspectos que podrían favorecer el cambio o mejora en el sistema educativo, podemos destacar el papel de las metodologías activas” (p. 68).

En este marco conceptual, es preciso recordar que el proceso de enseñanza - aprendizaje dentro de las metodologías activas, asume características distintas a lo tradicionalmente conocido, pues como bien afirman Abellán y Herrada (2016): “cuando se implementan metodologías activas, el alumno se convierte en el protagonista, involucrándose e interviniendo en su proceso de aprendizaje, mientras que el docente actuaría como mediador, tutor, apoyo, guía, etc.” (p. 68). Aspecto clave de esta orientación metodológica, como se vio en los capítulos anteriores, es dejar atrás la pasividad y simple recepción del estudiante y brindarle mayor protagonismo dentro de su propio proceso formativo y así garantizar conocimientos sólidos; pues según Baro (2011), son dos los ejes fundamentales para un aprendizaje significativo, por un lado, la actividad constructiva y por otro la interacción.

Ahora bien, un hecho inédito de la actualidad que ha llevado a un cambio trascendental en todos los ámbitos de la vida humana, ha sido la pandemia por COVID-19. El ámbito educativo, por su lado, también ha sido un eje muy vulnerado, debido al cierre general de las instituciones educativas en la mayoría de países. Los procesos educativos tomaron un vuelco hacia la virtualidad, como una opción frente a la emergencia generada (García 2021). La emergencia sanitaria trajo consigo cambios radicales en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues el entorno educativo ya no es el de siempre; así lo entiende García (2021), quien señala: “jamás en la historia se produjo un cierre universal de instalaciones educativas presenciales como el sucedido con motivo de la pandemia provocada por el COVID-19” (p. 9).

A raíz de este evento, el empleo de los medios tecnológicos y la virtualidad se volvieron una constante, llevando a que el estudiante asuma una mayor responsabilidad en su aprendizaje; pues como menciona Rocha (2020): “es necesario que se comprenda que el



estudio mediante los procesos de virtualidad no puede, ni debe ser igual a los que se desarrolla en la presencialidad” (p. 42). En tal sentido, las metodologías activas brindan un soporte en los procesos enseñanza - aprendizaje en el entorno actual, al tiempo que potencian su calidad. Granado et al. (2020), al respecto reflexionan:

De hecho, el aprendizaje activo otorga mayor importancia a la aplicación de conocimientos en contextos significativos, lo que estaría en consonancia con los actuales planteamientos de las competencias-clave, por lo tanto una multiplicidad de acciones pedagógicas innovadoras hoy es posible con el aprovechamiento de nuevos medios, recursos y entornos que las tecnologías digitales han puesto a disposición de la enseñanza, y que podrían potenciarla y enriquecerla mediante las metodologías activas implementadas con las TIC. (p. 345)

Con base en esto, puede referirse que en la actualidad el estudiante debe ser un ente más dinámico y activo en correlación con la construcción de su aprendizaje, por lo cual es fundamental que se le brinde una metodología que facilite dicho accionar. Según Baro (2011), se debe buscar que el estudiante pase a ser un sujeto proactivo que estudia, investiga, lee, analiza, se informa y busca innovar en los procesos, sean estos sencillos o complejos. En esta misma línea, Fernández (2017) afirma que: “la nueva era educativa está exigiendo espacios y tiempos flexibles y una profunda reestructuración de los sistemas educativos tradicionales” (p. 283).

Por lo cual, en la actualidad se ha vuelto esencial que el docente conozca y maneje este tipo de metodologías en pro de un mejor proceso formativo; coinciden Abellán y Herrada (2016) cuando señalan: “hay que tener en cuenta que para propiciar la innovación educativa es fundamental el papel del docente, y es preciso que conozca y se forme en aspectos relacionados con metodologías innovadoras” (p. 73). En esta misma línea, Juárez et al. (2019) afirman que: “la formación del profesorado en nuevas metodologías de aprendizaje es esencial para asegurar la renovación educativa” (p. 206).

Por tanto, cuando el docente aplica metodologías activas en los procesos formativos ayuda a generar entre los estudiantes un aprendizaje significativo; ahonda en esta cuestión Baro (2011), al señalar que: “el proceso mediante el cual se produce el aprendizaje



significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno” (p. 2). Esto direcciona al estudiante a convertirse en una persona más crítica, reflexiva y provista de habilidades y competencias, pues los cambios en el modelo educativo actual así lo demandan; así lo considera Rojas (2016): “En este nuevo modelo educativo el estudiante debe aprender a comprender y no sólo a memorizar, pues le debe dar significado a lo que aprende y su posterior aplicación” (p. 113).

En esta misma línea, Fernández (2017) afirma: “es preciso que se realice un cambio educativo y pasemos de una educación centrada en la enseñanza, en la docencia a un proceso centrado en la discencia, en el alumno” (p. 284). También Rojas (2016) señala que: “ante esta dinámica de la sociedad actual, los modelos pedagógicos tradicionales están en crisis” (p. 111). Por su parte, Defaz (2020) afirma que: “los salones de clase son espacios de diversidad, en estas circunstancias los docentes deben adaptar el currículo a los estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, asignando un rol activo y protagónico en la construcción del conocimiento” (p. 471).

En definitiva, el método activo se posiciona hoy como una opción viable en los procesos educativos; son muchos los autores revisados en este trabajo que concuerdan con esta visión (Defaz, 2020; Rocha, 2020; Macías, 2017; Abellán y Herrada, 2016; Baro, 2011). De ahí que se vuelve fundamental abordar el ámbito metodológico activo dentro de la enseñanza filosófica, tal como se hará en el siguiente y último apartado.

### **3.3 Las metodologías activas en la enseñanza de la filosofía.**

El ámbito de la filosofía y su enseñanza en educación ha reflejado algunas dificultades, pero usualmente, según Pulido, Espinel y Gómez (2018) “una de las preocupaciones de muchos profesores de filosofía recae en las formas y herramientas que hacen posible el enseñar filosofía” (p. 21). Este problema tiene sus raíces en el hecho de que muchos docentes no contemplan con claridad todos los aspectos que conlleva la enseñanza filosófica, limitándose al empleo de una cierta metodología. En tal razón, se hace preciso referirnos a lo que nos menciona Cerletti (2008) sobre este tema:



Sería factible identificar, entonces, dos aspectos o dimensiones que se entrelazan en el enseñar / aprender filosofía: una dimensión que, con algunos recaudos, llamaríamos “objetiva” (la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc.) y otra “subjetiva” (la novedad del que filosofa: su apropiación de las fuentes, su re-creación de los problemas, su lectura del pasado, etc.). (p. 33)

Con relación a este tema, puede referirse que en muchos casos los docentes le dan mayor relevancia a la revisión y estudio de contenidos conceptuales, mas no contemplando la importancia de la segunda dimensión, correspondiente a la acción cognitiva de los estudiantes; en tal razón, habría que considerar a los contenidos conceptuales como la base para que los discentes pasen a un plano más activo, en el que interpreten, reconstruyan, problematicen y se apropien de ese conocimiento. Ahora bien, hay que tener en cuenta que la tendencia de muchos docentes de filosofía sigue inmersa en un modelo tradicional de educación donde se prepondera la transmisión y memorización de datos específicos. Relacionado a esto, en el estudio de Hernández (2019), titulado “Pensamiento docente del profesorado de filosofía: recuperando la experiencia de los profesores para la formación”, se menciona que la prioridad de los docentes gira en torno a la revisión de la historia de la filosofía, al punto de ser esta la única acción dentro del salón.

Esto explica que los docentes de filosofía fijen sus prácticas en replicar datos concretos; usualmente biografías de filósofos, escuelas y sistemas filosóficos, aunque sin otorgarle sentido alguno. Por tanto, el aporte al estudiante es mínimo, ya que es una simple y mera reproducción vacía. Como refieren Pulido et al. (2018), “puesto que el ejercicio del docente se ha reducido a utilizar contenidos sacralizados de forma deliberada, no interesa realizar conexiones entre los contenidos y los estudiantes, y aparece como una figura portadora de saberes” (p. 94). En muchos casos, un aspecto fundamental que determina estas acciones del docente tiene que ver con su formación; tema sobre el cual profundiza Hernández (2019) en la siguiente cita:

Los efectos de la formación profesional es una de las tantas problemáticas presentes, los profesores no tienen claridad sobre el objeto de enseñar filosofía a sus alumnos y las diversas formas en las que deben hacerse esto en la escuela; la



distancia entre la teoría y la práctica muestran como un saber hermético para los jóvenes, quienes no encuentran aún utilidad alguna a este tipo de conocimiento. (p. 128)

En este mismo orden de ideas, el docente, debido a la formación recibida, no brinda espacios de reflexión y generación de ideas, y simplemente opta por seguir una tendencia clásica, sin considerar que: “los contenidos de la enseñanza filosófica están llenos de saberes sabios, que son obsoletos, repetitivos, restrictivos o limitantes en el momento de enseñar, carecen de sentido para los estudiantes y no tienen conexión con la realidad” (Pulido et al., 2018, p. 98). Sin embargo, esto no quiere decir que todos los contenidos sean inútiles y que se les deba restar toda importancia, pues es necesario conocer las bases generales de la filosofía para poder trabajar en ella; más bien, hay que considerar que “en toda filosofía hay algo de repetición y algo de creación” (Cerletti, 2008, p. 32).

Ahora bien, las metodologías con horizonte tradicional están quedando atrás, pues las demandas educativas van evolucionando, por lo cual el docente debe hacer lo mismo; así lo consideran Cano et al. (2019), al tiempo que agregan que, con el pasar del tiempo, se van dando mejoras en la educación, esto significa que se vuelve indispensable una formación docente que mantenga visiones a futuro, que prioricen una formación integral de los educandos a través de renovadoras estrategias y métodos de enseñanza - aprendizaje. En este sentido, el docente de filosofía no puede ser la excepción, de ahí la siguiente referencia de Rico (2014):

Es necesario decir que, en los tiempos actuales, el docente está en la obligación de capacitarse, actualizarse y formarse, de lo contrario sería un profesional atrasado en cuanto a avances tecnológicos, pedagógicos, investigativos y organizativos, y más en una disciplina como lo es la filosofía, debe movilizarse para estar al tanto de las tendencias emergentes en la enseñanza de la misma. (p. 117)

Para esto, el docente necesita emplear herramientas metodológicas congruentes con la realidad en la que los estudiantes se desenvuelven; instrumentos que inciten al docente a una mayor participación en clase y que permitan una asimilación del contenido que sea impartido (Miranda y Medina, 2020). Y aunque muchos docentes se inclinan por el método



clásico de enseñanza, es importante tener en consideración otra opción más activa del proceso, tal como proponen Peralta y Guamán (2020) cuando señalan que “el método expositivo es muy utilizado en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, pero los expertos recomiendan combinarlo con actividades y tareas didácticas interactivas” (p. 8).

Por su parte, Cerletti (2008) sugiere que enseñar filosofía es “una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante, de forma activa y creativa, esa construcción” (p. 10). En este marco, es importante tener en cuenta que “más que promover la fidelidad, la filosofía cultiva el deseo de saber tal como concebían su actividad los filósofos griegos” (Pulido et al., 2018, p. 27). Es así, que, en el ámbito de la educación filosófica formal, se hace necesario superar la reproducción vacía de contenidos, para entender que la actividad filosófica debe ser reflexiva, dando paso así a la consolidación de un pensamiento crítico sobre la realidad y, por ende, guiar al dicente a una concepción profunda y no superficial de esta (Rico, 2014).

En este marco, las metodologías activas presentan un horizonte acorde a lo requerido, pues “están orientadas a desarrollar la capacidad de actuar y de adquirir aptitudes en relación con lo que se aprende” (Lira, 2010, p. 5). Dentro de este orden de ideas, hay que tener en cuenta que las metodologías activas como herramienta educativa brindan la posibilidad al docente de adoptar estrategias adaptables a cada necesidad, dando como resultado el incentivo de la experimentación, el trabajo cooperativo y la autoevaluación del estudiante (Macías, 2017). Lo que nos ofrecen estas metodologías no se aleja demasiado de aquella pretensión de la enseñanza filosófica por “transformar la experiencia de los estudiantes en cuanto que abre posibilidades para preguntar, para pensar y repensarse en sus concepciones, preocupaciones, problemas e intereses, permitiendo formar una actitud reflexiva y crítica ante el mundo que los rodea” (Espinel y Gómez, 2018, p. 97).

Por lo cual, el docente debe potenciar un papel más activo del estudiante en su construcción cognitiva y no estancarse en visiones tradicionales que han promovido, en alguna medida, la pasividad y la reproducción sin sentido de datos vacíos. Lira (2010), al respecto agrega que los estudiantes requieren una interacción en la que puedan expresar sus



pensamientos, opiniones e intentos de análisis, tanto con el docente como con sus compañeros. En este orden de ideas, resultan oportunas las características del perfil de un profesor de filosofía propuestas por Pulido et al. (2018):

El perfil docente en la enseñanza de la filosofía se enmarca en la necesidad de librarse de los dogmas, los adoctrinamientos, de rescatar el gusto por enseñar, de saber que el enseñante es tanto como el aprendiz; en no limitarse exclusivamente a la historia de la filosofía, en crear un ambiente de aprendizaje que les permita a los estudiantes apropiarse de los conceptos y mantener un ansia constante de preguntar, dado que las preguntas son detonantes para pensar y romper con los dogmas; el preguntar es propiciar análisis, reflexión y crítica, y significa también el tener la posibilidad de asignar nuevos sentidos a lo aprendido. (p. 95)

Con base en el párrafo anterior, debe mencionarse que el docente de filosofía incentivará la acción cognitiva, pues la enseñanza filosófica no se enmarca simplemente en la revisión de la historia de la filosofía y la repetición de datos específicos, pues esta va más allá. Por lo cual, un método más dinámico se vuelve fundamental, ya que “...el docente de filosofía no solo tiene la tarea de enseñar algunas lecciones filosóficas y de exponer algunas corrientes de pensamiento, sino que también debe ser una persona que, cumpliendo ciertas características, anime y atraiga a los jóvenes a conocer el mundo de la filosofía” (Rico, 2014, p. 113).

Por lo tanto, el papel de las metodologías activas en la enseñanza filosófica se posiciona como una opción muy viable, ya que sus características pueden potenciar los procesos formativos. Asensio (2019), en su estudio titulado “El uso de las metodologías activas en las enseñanzas de filosofía práctica”, refiere que el empleo de metodologías activas posee tres ventajas fundamentales que las hacen acordes y convenientes para la enseñanza de la filosofía práctica: en primer lugar se encuentra el aprendizaje por competencias, el cual fomenta un aprendizaje de un “saber hacer”; en segundo lugar el avivar en los estudiantes un espíritu crítico y reflexivo; por último el generar autonomía en los estudiantes.



En definitiva, las metodologías activas dentro de la enseñanza de la filosofía poseen gran potencial; fomentan el pensamiento crítico y reflexivo, además que ofrecen la posibilidad de una mayor interacción y autonomía al estudiante. Coincide Rico (2014) al señalar: “También, la educación filosófica debe estar dirigida a despertar, propiciar y privilegiar la capacidad creativa que dista del simple imitar y repetir” (p. 120). En tal sentido, es importante dejar en claro que los datos generales de la filosofía no pierden su valor, sino que son la base para generar ideas; como apunta Cerletti (2008): el filósofo revisa el pasado pero a la vez mira hacia el futuro, ya que así propicia una mirada propia, creadora de nuevos cuestionamientos.

En fin, a lo largo de este capítulo se han descrito los cambios que se están generando en la educación y la relevancia ganada en clases por el método activo; lo que permite referir la necesidad de que el docente tome una postura nueva en su forma de enseñar y mucho más en la filosofía, pues según Rico (2014): “es la filosofía la que permite un análisis profundo de la realidad en la cual vivimos” (p. 115). Por tal motivo, el estudiante no puede ser un mero receptor y reproductor de contenidos vacíos, sino que el docente, mediante la metodología activa, incentivará la reflexión, la autonomía, el cuestionamiento y el pensamiento crítico en los dicentes.



## CONCLUSIONES

En cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos planteados al inicio de esta monografía se presentan las siguientes conclusiones:

Al trabajar y analizar la información en torno a la formación docente, se develó que esta última es pilar indispensable en el modo de llevar a cabo la acción educativa; gracias a ella los educadores fomentan el manejo de una u otra metodología, pues desde que el futuro docente es un estudiante empieza a adquirir alguna tendencia en su ejercicio profesional, sea de índole tradicional (donde se busca la pasividad y el control de la clase) o más activa (donde se busca generar un desarrollo cognitivo y autonomía), y en la que se da un protagonismo mayor al estudiante en la construcción de su conocimiento.

Respecto al objetivo que se planteó describir la formación del docente de filosofía en el manejo de una u otra metodología, se encontró que aquel, usualmente, se ha inclinado por las metodologías tradicionales, dando así una mayor relevancia al estudio de la historia de la filosofía; por ende, dejó de incentivar al estudiante a que desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo, sin tener en cuenta que la educación filosófica debe ir más allá, tal como refería Cerletti (2008), de que la filosofía existe tanto la repetición como algo de creación.

A su vez, en concordancia con el objetivo de comparar las dos metodologías, y a partir de la revisión de autores como Defaz (2020), Vergara y Cuesta (2015), Lira (2010), entre otros, se internalizó una visión básica de estas metodologías. Ello permite concluir que las metodologías activas se orientan hacia un papel protagónico del estudiante, que prepondera la interacción, la acción cognitiva, la autonomía, los aprendizajes significativos, el papel del docente como facilitador y guía, así como una relación horizontal entre docente-estudiante. En tal sentido, el método activo se presenta como alternativa a lo tradicional. Por su parte, la metodología tradicional busca transmitir la mayor cantidad de contenidos posibles que luego serán evaluados, por lo cual se prioriza a la memorización, el método transmisionista, la pasividad del estudiante, el papel del docente como centro de la clase y una relación vertical entre docente - estudiante.



Respecto al objetivo de describir la relevancia que tiene el empleo de metodologías activas en la enseñanza de la filosofía, se evidenció que aquellas, dentro del proceso educativo, se presentan como una alternativa con mucho potencial, pues están acordes a la exigencia de la educación de que el estudiante sea un sujeto activo en la sociedad. Por su parte, la pandemia por Covid 19 generó mayor acción por parte del estudiante, así como su protagonismo en la construcción de saberes; pues como bien señala García (2021), el orden tradicional del ámbito educativo cambió, dándole una mayor autonomía y responsabilidad al estudiante.

Con relación al objetivo anterior, se puede agregar que emplear métodos activos dentro de la enseñanza filosófica puede ser muy útil en la generación de un pensamiento crítico y reflexivo del estudiante; además, generan interacción y aprendizajes significativos. Pero para que esto se dé, resulta fundamental superar el modelo clásico transmisionista que existe en la filosofía. En educación, de manera general, las metodologías activas presentan muchas ventajas; con esto concuerdan los múltiples autores revisados en esta monografía: Abellán y Herrada (2016), Macías (2017), Defaz (2020), Rocha (2020), entre otros.

En fin, esta monografía ha presentado concepciones, categorías y visiones muy interesantes que ayudan a entender, de manera primaria pero sólida, a las metodologías activas y su relevancia en la formación de los futuros docentes; esto se lo ha hecho desde una revisión bibliográfica documental, aunque tal vez más adelante se requiera realizar estudios de intervención en unidades educativas, que permitan ejecutar los aspectos conceptuales que se trabajaron.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, Y. y Herrada, R. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lenguas castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18(1), 65-76.  
<https://revistas.awpruebas.es/index.php/fuentes/article/view/2371>
- Acosta, L., Abreu, O., y Coronel, M. (2015). Sistema de Formación Pedagógica en la Universidad de Otavalo en Ecuador. *Formación universitaria*, 8(2), 43-52.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000200007>
- Aguilar, P. y Oktaç, A. (2004). Generación del conflicto cognitivo a través de una actividad de criptografía que involucra operaciones binarias. *RELIME*, 7(2), 117-144.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33507201>
- Alliaud, A. (2018). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3662261.pdf>
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y Experiencias Educativas*, 6(45), 1-11. <https://bit.ly/359a0P6>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.  
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137700/Barr%C3%B3n%20-%20Concepciones%20epistemol%C3%B3gicas%20y%20pr%C3%A1ctica%20docente.%20Una%20revisi%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Bozu, Z. y Muñoz, F. I. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 20(3), 467-492.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100017>



- Brailovsky, D. (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 161–176. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/623>
- Cano, Y., Aguiar, J. y Mendoza, M. (2019). Metodologías activas: una necesidad en la unidad educativa reino de Inglaterra. *Revista Educación*, 43(2), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.29094>
- Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cheybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 36 (3-4), 219-259. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández, I. (2017). Mejora de competencias: introducción de la gestión de calidad en nuevas metodologías educativas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 279-308. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038016>
- Gárate, M. y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 209-221. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- García, A. y Troyano, Y. (2010). Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. Estrategias de implementación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 6-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545094002>



- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17136/file\\_1.pdf?s](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17136/file_1.pdf?s)
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gil, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. CLACSO.
- González, A., Rodríguez, A. y Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es)
- Gouveia, E., y Atencio, M. (2019). Concepción de los docentes sobre las metodologías de enseñanza en los paradigmas educativos. *Revista Ciencias de la Educación*, 29(53), 193-218. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/53/vol29n532019.pdf#page=195>
- Granados, J., Vargas, C. y Vargas, R. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100343&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100343&script=sci_arttext&tlng=en)
- Gutiérrez, E. y Castro, M. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/318>
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77.



[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es)

Hernández, M. (2015). La educación en la actualidad. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(3), 61-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661396006>

Hernández, G (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Heublyn, V. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 557-576. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216063438/art.HeublynCastro.pdf>

Huertas, J. D. (2019). Pensamiento docente del profesor de filosofía: recuperando la experiencia de los profesores para la formación. *Quaestiones Disputatae*, 12(24), 120-139. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1816>

Johnson, D.W y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.

Juárez, M., Rasskin, I. y Mendo, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo xxi: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>

Kasely, E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960874011>

Labrador, M. y Andreu, M. (eds.). (2008). *Metodologías activas*. Editorial UPV.

Lacarrere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/1760>



- Lalangui, J., Ramón, M. y Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), pp. 89-107. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7592063.pdf>
- López, L. (2014). Cambio de paradigma educativo: del maestro autoritario a la autogestión del alumnado. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, (2), 152-162. <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/126>
- Macías, J. (2017). *Metodologías activas aplicadas por los docentes para alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad intelectual; en la Unidad Educativa Calm. Manuel Nieto Cadena* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/995>
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 1(5). 91-111. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4619/30616\\_2010\\_15\\_04.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4619/30616_2010_15_04.pdf)
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar y Educativa*, 14(1), 149-157. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100016>
- Mingorance, A., Trujillo, J., Cáceres, P. y Torres, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*, 9(supl 1), 129-136. [http://www.journalshr.com/papers/Vol%209\\_suplemento/JSHR%20V09\\_supl\\_05.pdf](http://www.journalshr.com/papers/Vol%209_suplemento/JSHR%20V09_supl_05.pdf)



- Miranda, P. y Medina, R. (2020). Estrategia metodológica para la enseñanza de estudios sociales en el cuarto grado de básica basada en la animación interactiva. *Encuentros*, 18(01), 23-34. <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2136>
- Moreno, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596037>
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Parra, J. (2020). Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual. *Academia y Virtualidad*, 13(1), 93-106. <https://doi.org/10.18359/ravi.4295>
- Peralta, D. y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pulido, O. Espinel, O. y Gómez, M. (Coordinadores) (2018). *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. Editorial UPTC.
- Rico, A. (2014). El maestro de filosofía: al rescate de una educación filosófica en la escuela. *Magistro*, 8(16), 101-121. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5342625.pdf>
- Rocha, J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 33-46. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514>
- Rodríguez, L. (2014). Cambio de paradigma educativo: del maestro autoritario a la autogestión del alumnado. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, 2,



152-162. <http://iberoamericasocial.com/cambio-de-paradigma-educativo-del-maestro-autoritario-la-autogestion-del-alumnado/>

Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>

Rojas, A.M. (2016). Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI. *REICE*, 14(1), 101-115. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.006>.

Sánchez, G. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 103-123. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.5>

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es).

Sunza-Chan, S. (2019). Desarrollo de competencias para la orientación educativa en la formación inicial de profesores. *Educación y Educadores*, 22(3), 448-468. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.6>

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en américa latina-dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en américa latina-dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>



- Valbuena, V. (2008). Desarrollo de actividades en el aula y el proceso de construcción del conocimiento en alumnos de Educación Básica. *Omnia*, 14(3), 9-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121001>
- Vergara, G. y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (6), 914-934. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5758752.pdf>
- Villanueva, J. (2006). La filosofía y la formación docente hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más consciente, crítica y participativa. *Laurus*, 12(Ext), 206-235. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109912>
- Viñoles, M. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, 2(3), 7-20. <http://www.revista-humanartes.webnode.es/>
- Vives, M. (2016) Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, 5(11), 40-55. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6066089.pdf>