

El constructivismo en el aula: entre el discurso pedagógico y la práctica

THE CONSTRUCTIVISM IN THE CLASSROOM: BETWEEN PEDAGOGICAL DISCOURSE AND PRACTICE

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar el discurso de los docentes de educación primaria sobre los rasgos constructivistas en la práctica pedagógica en una institución privada de Lima. En el estudio cualitativo, de nivel descriptivo, se aplicó la entrevista semiestructurada a docentes responsables de cada grado comprendido en nivel primaria (1° a 6°), seleccionados por criterios de inclusión y exclusión. Además, se empleó el análisis documental para la revisión de las Unidades de Aprendizaje (UA) y preparación de clase. Los resultados mostraron que el constructivismo se encontraba presente en el discurso docente con escasa concreción en su implementación. Además, no eligieron temas vinculados al constructivismo o próximos para fortalecerse en la formación continua. Se concluyó que los docentes se reconocen como orientadores, responsables de la planificación curricular y con conocimiento del constructivismo desde la Formación Inicial Docente (FID). Sin embargo, señalaron recurrir a prácticas tradicionales para el diseño y la implementación de las UA, debido a la necesidad de asegurar el aprendizaje y control de los estudiantes frente a situaciones disruptivas. La comprensión de las prácticas docentes sobre el constructivismo y otros enfoques que demanden la coherencia entre el conocimiento aprendido y la práctica pretende ser un aporte del estudio.

Palabras clave: Práctica pedagógica; preparación de clase; teorías educativas; formación continua.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the discourse of primary school teachers on constructivist features in pedagogical practice in a private institution in Lima. In the qualitative study, at the descriptive level, semi-structured interviews were applied to teachers responsible for each grade included in primary level (1st-6th grade), selected by inclusion and exclusion criteria. In addition, documentary analysis was used for the review of the Learning Units (UA) and class preparation. The results showed that constructivism was present in the teaching discourse with little specificity in its implementation. In addition, they did not choose topics related to constructivism or related to strengthen themselves in continuing education. It was concluded that teachers are recognized as counsellors, responsible for curricular planning and with knowledge of constructivism from Initial Teacher Training (FID). However, they pointed out that they resort to traditional practices for the design and implementation of UAs, due to the need to ensure the learning and control of students in the face of disruptive situations. The understanding of teaching practices on constructivism and others that demand coherence between learned knowledge and practice aims to be a contribution of the study.

Keywords: Pedagogical practice; class preparation; curricular approach; continuous training.

-  **Mónica Camargo Cuéllar**
camargo.m@pucp.edu.pe
Pontificia Universidad Católica del Perú
-  **Marcelle Marion Montoya**
mmarion@sanpedro.edu.pe
Pontificia Universidad Católica del Perú

Volumen 3, número 1, 2024, 1-19

ISSN: 2735-668X

Fecha de recepción: 15/03/2024

Fecha de aprobación: 20/08/2024

Fecha de publicación: 18/10/2024

<https://doi.org/10.61303/2735668X.v3i1.49>

Cómo citar este artículo:

Carmago, M. y Marion, M. (2024). El constructivismo en el aula: entre el discurso pedagógico y la práctica. *Ducere. Revista de investigación educativa*, 3, 1-19.

<https://doi.org/10.61303/2735668X.v3i1.49>

INTRODUCCIÓN

El constructivismo es considerado como un referente base de importantes reformas educativas en Latinoamérica. Sus principios sustentan las propuestas curriculares en instituciones educativas de diversos países que concretan sus prácticas pedagógicas como su imagen de marca para la formación de sus estudiantes (Serrano y Pons, 2011). Las prácticas constructivistas favorecen el rol del estudiante como sujeto activo que reflexiona, analiza, argumenta y desarrolla el aprendizaje por comprensión (Campos-Gutiérrez et al., 2021). Sin embargo, si bien los docentes suelen identificar sus prácticas como constructivistas, en el desarrollo de estas, se encuentran resultados contradictorios (Vargas y Acuña, 2020). En esa línea, Ortiz (2015), señala una fuerte mención del constructivismo en el ámbito educativo, pero con una limitada comprensión de sus elementos, principios, significado y repercusiones en el ámbito escolar.

Las prácticas pedagógicas han sido definidas como un conjunto de acciones que se desarrollan en las aulas de clase (Martínez et al., 2019), en las que se identifican modos de interacción entre docentes y estudiantes, formas de comunicarse y estrategias de mediación de los aprendizajes, entre otros. Estas suelen ser implementadas en coherencia con un modelo curricular vigente y alineadas con las propuestas formativas e instituciones educativas.

Las investigaciones presentan resultados discordantes con relación a la presencia de rasgos constructivistas en las prácticas pedagógicas de los docentes en las aulas; algunas concluyen que el constructivismo es el paradigma de mayor presencia en las organizaciones educativas, mientras otras resaltan la permanencia de prácticas pedagógicas tradicionales (Vargas y Acuña, 2020). La percepción docente respecto del empleo frecuente de estrategias de enseñanza constructivistas se contraponen con el escaso uso de estas de acuerdo con la percepción de los alumnos (Campos-Gutiérrez et al., 2021). Pontes et al. (2015), encuentran que las concepciones de carácter constructivista están poco consolidadas en los docentes, manteniendo el modelo de transmisión de la información. En contraposición, Dávila et al. (2013) resaltan que los docentes privilegian estrategias constructivistas entendiendo al estudiante como discente que aprende activamente.

Para Campos-Gutiérrez et al. (2021), las contradicciones encontradas se originan por la falta de formación constructivista de los docentes y por el desarrollo de sus propias concepciones, las mismas que se generan a partir de las experiencias educativas personales que definen sus posturas y acciones frente a la enseñanza y aprendizaje. El carácter implícito de las concepciones hace que sean difíciles de reconocer a nivel discursivo, pero se manifiestan con mayor claridad en las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula (Medel et al., 2017; Urzúa y Rodríguez, 2017; Vargas y Acuña, 2020). Las concepciones educativas de los maestros afectan y condicionan sus propias prácticas pedagógicas (Amezcuza et al., 2011). Es tal su influencia que, inclusive, generan dificultad para innovar en el aula. Dado el impacto de las creencias de los docentes en sus prácticas pedagógicas, es necesario poder hacerlas visibles para reflexionar sobre ellas y tener la posibilidad de mantenerlas, adecuarlas o modificarlas (Urzúa y Rodríguez, 2017).

La investigación emerge como resultado del acercamiento a una realidad educativa del nivel primario en donde las prácticas pedagógicas se conciben como constructivistas en el discurso de los docentes. En ese sentido, se aprecian rasgos de dicha teoría y una brecha entre su comprensión y su puesta en

práctica. En coherencia con ello, se ha planteado el siguiente objetivo general: analizar el discurso de los docentes de educación primaria sobre los rasgos constructivistas en la práctica pedagógica en una institución privada de Lima.

Marco conceptual

Antecedentes del estudio

Como antecedentes de la presente investigación se encontraron los siguientes estudios:

Vargas y Acuña (2020), en su investigación *El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores*, a través de una revisión de literatura ubican los datos de estudios previos en donde los docentes se atribuían ser constructivistas en la aplicación de sus prácticas. Sin embargo, como resultado se encontraron muchas contradicciones, demostrando así que los docentes suelen hacer sus propias interpretaciones de lo que consideran “el constructivismo” con respaldo de sus experiencias previas en el marco de contextos específicos y la FID. Por tal motivo, los autores sugieren hacer intervenciones con la finalidad de revisar paradigmas teóricos, reflexionar sobre las concepciones docentes auto señaladas como “constructivistas” e implementar prácticas coherentes con investigaciones científicas y pedagógicas válidas y confiables.

La investigación de Rizo (2021), titulada *Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia*, toma como referencia estudios empíricos sobre las prácticas en el aula, cuestiona los principios constructivistas que forman parte de las convicciones docentes e identifica la idea equívoca que poseen estos respecto del constructo. El autor concluye señalando la necesidad de reflexión en políticas educativas para asegurar realmente prácticas constructivistas por parte de los docentes.

Un reciente estudio desarrollado por Valenzuela (2023), titulado *Educación, Bildung y Desarrollo Humano*, demuestra que, tanto la interpretación como la aplicación del constructivismo, exige una acción colectiva que implica la estructuración del conocimiento a través del diálogo y participación del equipo docente y los estudiantes en proyectos colaborativos. El autor, haciendo referencia a Bereiter (2002), destaca la necesidad de investigaciones profundas sobre las particularidades de las diferentes teorías de aprendizaje, de tal forma que se asegure la distinción entre sus aplicaciones pedagógicas y modelamientos prácticos orientados al aseguramiento de sus alcances, y limitaciones según diferentes contextos educativos.

El constructivismo en la escuela

Para el presente estudio se destacan los aportes sobre el constructivismo desde la perspectiva de los autores considerados como referentes, cuyo manifiesto es posible ser concretado en las prácticas pedagógicas.

El constructivismo, como paradigma, se desarrolla a partir de la variación en la manera de entender, comprender e interpretar los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, transitando del paradigma conductista hasta la comprensión del aprendizaje como construcción de significados (Serrano y Pons, 2011). El paradigma constructivista representa una manera particular de interpretar la realidad en contraposición a las posturas realista y empirista que

comprenden al conocimiento como una reproducción exacta de la realidad, resaltando el rol pasivo del sujeto que aprende (Vargas y Acuña, 2020). Sin embargo, Schunk (2012) advierte cierta inconsistencia al momento de definir el constructivismo y destaca la comprensión de este, no como una teoría, sino como una epistemología que describe la naturaleza del aprendizaje.

De acuerdo con la teoría formulada por Piaget (1969) el conocimiento es un proceso complejo de construcción progresiva del sujeto en la interacción con la realidad, en donde intervienen elementos tanto cognitivos como sociales. Así, sujeto y objeto interactúan, de manera que el sujeto transforma al objeto al darle significado y, a la vez, reestructura sus propios esquemas en la interacción con el objeto. El nuevo conocimiento se genera a través de procesos de asimilación, es decir, cuando el sujeto interpreta la realidad relacionándola con los esquemas mentales previos con los que cuenta y de acomodación, cuando los esquemas mentales se modifican para adaptarse a la nueva información. La inteligencia se comprende como la capacidad de adaptarse al medio y se desarrolla por etapas (Piaget, 1969; Saldarriaga-Zambrano et al., 2016). El constructivismo cognitivo se basa en los planteamientos psicológicos y en la epistemología genética de Piaget (Serrano y Pons, 2011).

El constructivismo social tiene en Vygotsky (1978) uno de sus principales referentes, con un notable impacto en la educación. Su contribución se centra en el aprendizaje a través de la actividad del sujeto en interacción con un contexto histórico, social y cultural específico, donde el lenguaje ocupa un rol fundamental. El entorno social es clave para el aprendizaje, ya que las funciones superiores del pensamiento se desarrollan por medio de la interacción social. Los conocimientos previos, la cooperación y la zona de desarrollo próximo son elementos centrales del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Pinto et al., 2016).

Por su parte, Ausubel (1983), destaca que para lograr aprendizajes significativos se requiere construir a partir de los conocimientos previos de los sujetos, generando así un andamiaje que permita relacionar sus experiencias con la nueva información que se encuentra. Resalta la importancia del interés y la disposición del sujeto para aprender. El aprendizaje significativo implica una construcción activa del sujeto y no una copia de la realidad (Tigse, 2019). De acuerdo con lo postulado por Ausubel, la adquisición de significados requiere no solo la disposición del estudiante sino también la presencia de material potencialmente significativo y la interacción que establece con la estructura cognoscitiva presente del estudiante en un contexto particular. Lo que el estudiante ya sabe es esencial para construir nuevos significados.

Si bien en el constructivismo convergen diferentes variantes, es posible identificar elementos centrales que lo caracterizan en el ámbito educativo, tales como:

El conocimiento es una construcción mental y subjetiva que se genera a partir del desarrollo de los procesos cognitivos del estudiante (Castellaro, 2012; Ortiz, 2015; Schunk, 2012). A medida que se van desarrollando los distintos aprendizajes, se genera una reorganización cognitiva tomando en cuenta las percepciones y los esquemas de conocimiento previos que favorecen la construcción de aprendizajes nuevos (Hernández, 2003). De esta manera, el nuevo conocimiento se genera a partir de la interacción e interpretación de la realidad por parte del sujeto, partiendo de sus creencias y saberes (Vargas y Acuña, 2020; Zapata-Ros, 2015) Esta interpretación depende de las características del sujeto que aprende, estableciendo una diferencia significativa con la postura realista (Castellaro,

2012).

Desde esta mirada, el estudiante es un agente activo en la construcción del conocimiento, superando la comprensión de este como sujeto pasivo (Castellaro, 2012; Vargas y Acuña, 2020, Zapata-Ros, 2015). Tunnermann (2011) y Zapata-Ros (2015) resaltan los mecanismos de asimilación y acomodación definidos por Piaget, como los procesos que posibilitan que la nueva información se incorpore a las estructuras ya existentes, modificándose y acomodándose por la actividad del estudiante. Destacan, además, la función fundamental que cumplen los saberes previos de los estudiantes en este proceso y el rol activo que tiene el sujeto que aprende en el proceso de construcción del conocimiento.

El paradigma constructivista plantea una aproximación al conocimiento y al aprendizaje dentro de un contexto social, por tanto, mediado por distintos agentes educativos, y en un espacio y tiempo particular a cada situación de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). El conocimiento está íntimamente relacionado y se considera indisociable de la cultura, historia y sociedad en el que se presenta (Castellaro, 2012). El estudiante, al ser un agente activo, busca gestionar su propio aprendizaje con la mediación de los diversos agentes, vinculando sus conocimientos previos con los nuevos, a fin de darle significado a las diversas situaciones que enfrenta (Vargas y Acuña, 2020).

Tunnermann (2011) resalta la función esencial del docente como mediador o facilitador del aprendizaje de los alumnos por medio del desarrollo de los esquemas cognitivos en niveles de pensamiento complejo. Se presenta la evolución de construcción de conocimientos como proceso individual en una concepción piagetiana, a una consideración de construcción social del conocimiento propuesta por Vygotsky, que se da por medio de la interacción social con los demás a través del lenguaje, donde el docente adquiere un rol de especial protagonismo, al facilitar el andamiaje para el desarrollo de los procesos cognitivos del estudiante, estableciendo el concepto de zona de desarrollo próximo (Zapata-Ros, 2015). Díaz-Barriga (2002) y Zapata-Ros (2015) profundizan sobre la mediación que realiza el docente brindando los apoyos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos de manera progresiva y, a la vez, siendo capaz de discernir el gradual retiro de estos ante las evidencias del logro de los estudiantes. El *expertise* del docente permite, asimismo, el desarrollo gradual de la autonomía y gestión de los alumnos frente a su propio aprendizaje.

En contraste, las investigaciones señalan que las estrategias de enseñanza y aprendizaje constructivistas no son utilizadas con regularidad por los docentes (Amezcueta et al., 2011). Ante ello, Ortiz (2015) no deja de señalar la importancia de la interacción dialéctica entre docente y estudiante con el objetivo de lograr los aprendizajes.

Los principios educativos, desde el paradigma constructivista del aprendizaje y la enseñanza, son los siguientes:

El aprendizaje es un proceso de construcción interna y subjetiva, pero a la vez, responde a un contexto específico y a la mediación de otros agentes, por lo que también se le considera como un proceso social y cooperativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Los saberes y experiencias previas de los estudiantes forman parte del

momento inicial del proceso de aprendizaje. Las estructuras cognitivas previas constituyen el soporte para la construcción de nuevos aprendizajes (Vera et al., 2020; Castellaro, 2012). El recojo de saberes previos e intereses de los estudiantes y el planteamiento de retos o desafíos que cuestionen el conocimiento previo, son condiciones esenciales para el desarrollo de nuevos aprendizajes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). El conflicto cognitivo permite la reestructuración de los esquemas mentales, dando lugar al nuevo conocimiento.

Los agentes educativos deben favorecer la creación de puentes cognitivos que sirvan de soporte y andamiaje para la generación de nuevos aprendizajes a través de la conexión entre los saberes previos de los estudiantes con la nueva información. Las experiencias de aprendizaje diseñadas por los docentes deben presentar situaciones significativas y auténticas orientadas al desarrollo de los procesos cognitivos, a la resolución de problemas, la realización de proyectos, etc. (Vera et al., 2020; Fernández et al., 2010). El uso de un currículo integrado y de materiales significativos favorece el proceso de adquisición del conocimiento (Schunk, 2012; Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En esta línea de pensamiento, el trabajo colaborativo se torna esencial y requiere generar las condiciones para una participación de los estudiantes (Vera et al., 2020).

El educando posee un rol activo, ya que crea diferentes conocimientos a partir de sus propios esquemas (Castellaro, 2012, Zapata-Ros, 2015). La metacognición es un proceso clave que promueve la reflexión y la autonomía en la gestión de aprendizaje por el alumno (Fernández et al., 2010). El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por ende, el autoconocimiento, la disposición para aprender, la motivación y las expectativas tienen un rol central (Vera et al., 2020; Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Los cambios esperados a partir del conocimiento construido se presentan tanto a nivel cognitivo como afectivo (Ortiz, 2015). De igual manera, el nivel de desarrollo de los aprendizajes dependerá de la etapa en que se encuentre cada alumno con relación a sus procesos cognitivos, afectivos, sociales y emocionales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Se debe, por tanto, promover un ambiente seguro, de respeto y de diálogo entre alumnos y docentes. El error es comprendido como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje y puede dar pie a nuevos aprendizajes (Fernández et al., 2010).

La práctica pedagógica

De acuerdo con Burgos y Cifuentes (2016), Barrón (2015) y Martínez et al. (2019), en la práctica pedagógica se manifiestan el saber disciplinar del docente, la interacción entre docentes y estudiantes, los espacios de comunicación y reflexión y la concreción de elementos contextuales, etc., para la activación de los aprendizajes en el marco del modelo curricular vigente en la institución educativa. En ese sentido, podría señalarse que la teoría encuentra su materialización en la práctica. Para Forgiony (2017), como se citó en Tobón et al. (2018); así como para Burgos y Cifuentes (2016), en la práctica pedagógica confluyen el saber disciplinar del docente, sus estrategias didácticas y sus convicciones que sustentan dichas prácticas y, con ello, establece una relación con los estudiantes, sujetos del conocimiento con saberes previos y experiencias internalizadas.

Bohórquez (2013), señala que la práctica pedagógica lleva impresa un componente de cambio con proyección a la mejora para todos, en donde se visualizan modelos, estilos y otros referentes que sustentan dicha práctica.

Asimismo, Saker y Correa (2015), la relacionan como experiencia formativa intencional y compleja que requiere sentido común. En la misma línea, Barragán (2012), como se citó en Watts et al. (2022), reconoce que lo medular en la práctica pedagógica son las intencionalidades del ejercicio docente, que colocan en evidencia la ética, la moral y la política, más que las técnicas y recursos adquiridos en la formación.

Asimismo, “las prácticas pedagógicas se definen como una instancia académica vivencial y en terreno, en la cual el alumno se inserta en el sistema educativo, conoce, aplica e interactúa con los diferentes estamentos de la unidad educativa” (Cabezas, 2016, p.1). Por ello, es necesario caracterizarlas como actividades planificadas, supervisadas por los docentes, así como por otras autoridades educativas, de forma que se orienten al desarrollo de competencias de los estudiantes, previamente establecidas en el diseño de la formación. De lo anterior se desprende que las prácticas pedagógicas constituyen una confluencia de acciones que se manifiestan e interactúan en las aulas, las que son desarrolladas por el docente y comprenden desde su forma de expresarse, transmitir ideas, comportarse y conducirse en las aulas para la mediación del aprendizaje.

Para Tobón et al. (2018), las prácticas pedagógicas, en un enfoque socioformativo, están delimitadas por diferentes acciones colaborativas que promueven la participación de los agentes en la organización en situaciones desafiantes, activando conocimientos previos, transferibles a otros contextos resolutivos. Con ello, el aula se consolida como un espacio- tiempo en donde transitan experiencias, surgen conflictos, emergen saberes, se forman redes de relaciones entre los diferentes actores con capacidad de fortalecer valores en un sentido de diálogo y participación colectiva. Como lo señala Verdum (2013), los docentes aprenden también indagando sobre los diferentes ámbitos de formación de sus estudiantes para promover el proceso de deconstrucción y creación de conocimiento, de acuerdo con los estilos y ritmos de aprendizaje.

Aspectos presentes en la práctica pedagógica

Sujeto del saber pedagógico: el docente

La formación del docente se relaciona con la cultura, la sociedad y la personalidad que constituyen una forma de proyectarse a la especialización. Estos ámbitos se unen durante la vida del sujeto docente y brindan posibilidades de almacenar diferentes conocimientos que luego serán los constructores de saberes, valores, creencias, normas e instituciones, entre otros. Para Barrón (2015) en este proceso, la formación continua del docente asegura la enculturación y socialización de las personas, y se promueve la construcción de estructuras socialmente convencionales, empleando modelos y enfoques educativos que permitan dicha construcción desde la escuela. Asimismo, Imbernón (2020) señala que la formación continua, al ser reconocida como un derecho y deber a través de diferentes normativas, exige un interés intrínseco por parte de los docentes orientados a la profesionalización constante para la optimización de su práctica pedagógica.

Un aspecto crucial es reconocer que el docente, desde el rol que asume, reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas para mejorarlas con proyección a la optimización de la calidad de su enseñanza. Las mismas se visualizan a través de laboratorios-talleres, desarrollo de proyectos u otros escenarios de mediación;

desterrando así todo tipo de prácticas tradicionales carentes de sentido para el estudiante. Rico-Gómez y Ponce (2022) enfatizan que sin la acción del docente no existiría el aprendizaje, innovación, ni proyección al cambio en la escuela. Por ello, la modificación de las prácticas los coloca en una postura favorable para la adaptación a las nuevas exigencias.

Por otro lado, las organizaciones deben considerar a sus docentes como personas con sensibilidad pedagógica y como profesionales con autonomía y sentido ético (Camargo y Manrique, 2021). De tal manera que sea posible que su práctica guarde coherencia con la teoría y los lineamientos de la institución educativa.

Objeto del saber pedagógico: el conocimiento

Se trata de todos los conocimientos que los docentes han ido construyendo, de manera formal e informal, a través de la experiencia en la formación (en un espacio áulico y ambiente familiar), así como en el campo laboral. Asimismo, están conformados por los valores, las ideologías, las actitudes, etc. Para Díaz (2006), dicho saber pedagógico contiene tres dimensiones básicas a las que el autor denomina entidades: cognitiva, afectiva y procesual.

- La entidad cognitiva: el ámbito del saber y sus orígenes. Pueden ser formal o informal, que nutre de información y conocimiento.
- La entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores. Se destacan significados atribuidos a experiencias de relaciones entre diferentes actores que fueron cercanos durante la formación profesional y el espacio laboral. Estas pueden ser negativas o positivas, pero con lecciones aprendidas al respecto.
- La entidad procesual muestra un sentido de pertenencia e identidad del docente en un contexto histórico cultural, institucional y social, los cuales son sus referentes.

Para Shulman (2005), el conocimiento didáctico permite identificar categorías que determinan temas y problemas para organizar los contenidos, atendiendo a las demandas formativas, intereses y capacidades de los estudiantes. Dicho conocimiento en torno a estos tópicos se puede ver fortalecido en la formación continua para la mejora del desempeño docente. En ese sentido, Shulman (2005, p. 11) distingue:

- El **conocimiento didáctico general**, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.
- El **conocimiento del currículo**, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente. Se relaciona con la planificación, que parte de las competencias, capacidades, los resultados del aprendizaje, los contenidos, las estrategias educativas, las experiencias educativas, la evaluación, los ritmos del aprendizaje y la programación de tareas, la gestión del propio currículo y su evaluación; incluso la verificación de los resultados del programa. Con ello, el docente consolida sus preparaciones de clase bajo parámetros de tiempo y la dosificación de contenidos de acuerdo con las necesidades formativas de sus estudiantes, atendiendo a los niveles cognitivos y socioafectivos. Se entiende que la preparación de la clase

es un acto anticipado y reflexionado que permite diseñar los procesos educativos. Asimismo, enmarca y describe lo que se pretende enseñar. (Coronado, 2009; Fernández y Malvar, 2009).

- El **conocimiento didáctico del contenido**, como amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.
- El **conocimiento de los alumnos y de sus características**: en ellos se pueden considerar los estilos de aprendizaje, realidades contextuales, intereses y otros.
- El **conocimiento de los contextos educativos**, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
- El **conocimiento de los objetivos y valores educativos**, referidos a las finalidades y fundamentos filosóficos e históricos presentes en la institución, así como en la sociedad.

Un aspecto relevante se relaciona con la coherencia entre los lineamientos de la institución educativa y su necesidad de promover estrategias activas y otros enfoques que orienten la propuesta curricular a la mejora y la calidad educativa. En dichas propuestas deben estar considerados las demandas de aprendizaje, intereses y curiosidad de los estudiantes en un contexto real, con la posibilidad de consolidación de conocimientos transferibles a diferentes situaciones de la vida escolar y social.

Enfoque curricular de la práctica pedagógica: la institución

Las instituciones educativas sustentan sus prácticas bajo un enfoque institucional y curricular en donde coexisten tres tipos de currículo: oficial o prescrito, un currículo real, y un currículo oculto, sustentado en las teorías implícitas de los docentes y los demás actores educativos (Díaz, 2006). Esto lleva a reflexionar que, por un lado, está lo que los docentes planifican y enseñan y por el otro, lo que realmente aprenden sus estudiantes. En ese sentido, el enfoque adoptado por la institución será el que regule la formación, pero el docente le imprime un componente particular cuando está convencido de algún enfoque educativo vigente y necesario para la formación de sus estudiantes, sea sustentado en las teorías cognitivas, constructivistas, en las neurociencias u otros aportes estudiados en la actualidad.

Marco metodológico

La presente investigación cualitativa tiene por finalidad describir e interpretar la realidad desde la vivencia misma de los actores participantes. Este estudio de nivel descriptivo busca la comprensión de los procesos, cambios y las singularidades del fenómeno (Hernández et al., 2010) desde su propio contexto y perspectiva.

Se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada y el guion de entrevista como el instrumento de recogida de la información para obtenerla de los docentes participantes. Se realizó también el análisis documental y para ello se revisaron las planificaciones de clase (unidades de aprendizaje) que realizan los docentes informantes, debido a la importancia de verificar cómo plantean

sus propuestas de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con lo que consideran elemental en la formación de sus estudiantes, en el marco del Currículo Nacional-CNEB.

Se optó por la triangulación de fuentes con relación a las categorías establecidas.

Los docentes que participaron de la investigación pertenecen al nivel de primaria de una institución educativa privada de Lima. Han sido seleccionados tomando en cuenta criterios de inclusión como los siguientes: que sean tutores de cada uno de los grados de primaria (1° a 6°), que se encuentren laborando como docentes a tiempo completo y que cuenten con más de tres años de experiencia como educadores del nivel de primaria.

Tabla 1. Caracterización de los informantes

Código	Grado	Informantes	Años en la institución	Área	Sexo
D1	1°	Docente 1	2	Inglés, Matemática y Science	Femenino
D2	2°	Docente 2	Más de 5	Inglés, Matemática y Science	Femenino
D3	3°	Docente 3	Más de 5	Comunicación	Femenino
D4	4°	Docente 4	Más de 5	Estudios Sociales	Femenino
D5	5°	Docente 5	Más de 5	Matemática	Masculino
D6	6°	Docente 6	Más de 5	Matemática	Masculino

Objetivo general

Analizar el discurso de los docentes de educación primaria sobre los rasgos constructivistas en la práctica pedagógica en una institución privada de Lima.

Objetivos específicos

- Identificar rasgos constructivistas presentes en el discurso de los docentes para la planificación curricular de acuerdo con el enfoque de la institución educativa.
- Describir las características del constructivismo presentes en el discurso de los docentes en relación con su implementación en la práctica pedagógica.

Hallazgos

Los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos muestran lo siguiente:

Tabla 2. Resultados de la aplicación de la entrevista

Categoría	Subcategoría	Hallazgos/códigos
Los rasgos constructivistas en el diseño curricular	Conceptualización	<p>Rasgos característicos expuestos por los docentes: los docentes se aproximan al conocimiento del constructivismo desde diversas posturas, describiendo el término como “enfoque” (D4), “corriente pedagógica” (D5) o “teoría explicativa (D1) que “facilita” o es “una manera de construir el aprendizaje” (D5). Resaltan la relación docente-estudiante, siendo el estudiante “quien va construyendo su propio aprendizaje” (D5), reconociendo al docente como agente mediador o facilitador: “es el docente quien pone los medios adecuados para que cada chico llegue al propósito” (D5); y se reconoce el proceso de desarrollo de los aprendizajes en tanto un andamiaje propuesto por el docente, según lo señala otro informante: “poner los medios para ir poco a poco, dando escalón a escalón, construyendo una idea” (D6).</p>
	Enfoque curricular	<p>Los informantes han señalado que es la misma institución la que los perfila con características constructivistas. En ese sentido, enfatizan que han sido varios años de planificación con un enfoque constructivista, que desarrollan métodos de proyecto y otros que centran su atención en los logros de aprendizaje de los estudiantes. “Creo que el constructivismo me parece que es un enfoque que por muchos años lo hemos practicado (...) esa ola es un poco la que yo he trabajado. Esta escuela trabaja lo que es el método de proyectos y otros” (D4).</p>

Los rasgos constructivistas en la práctica pedagógica

Presencia en la planificación

“Pienso siempre primero en la competencia, en el desempeño. Y con eso hago el *link* con el contenido que necesito trabajar. Para mí eso es lo principal y cómo lo voy a evaluar (...) cómo será la actividad final, lo último que va a producir el chico” (D1).

“Lo primero que busco siempre es que el material sea atractivo, que sea como una provocación. Este material, ya sea material concreto, material, visual, algo que le provoque mucho al niño, curiosar, investigar, explorar. Entonces el juego que puede involucrar el cuerpo en los niños pequeños, casi siempre en el cuerpo (...) pero que sí siempre tienen activa la cognición y en donde tenga que explorar” (D4).

Estrategias y recursos

“Mucho va a depender de la actividad (...) hay actividades que simplemente se pueden dar en parejas. Beneficia mucho porque el trabajo en grupo es más sencillo y cada uno siente el apoyo del otro” (D2).

“Tengo un poco de conductismo porque trato con chicos que son inquietos. Si sacó B (refiriéndose al grupo), trato de darle una segunda oportunidad, pero no diciéndole la respuesta, sino que realmente vean en qué se equivocan y traten de mejorar. Con el objetivo que los chicos adquieran o desarrollen la capacidad” (D3).

“la universidad te da como que digamos el cincuenta por ciento, pero además también te lo tienes que ir construyendo tú a lo largo de tu vida, escogiendo los lugares a donde quieres ir a trabajar (...) he ido aprendiendo más aquí en diferentes espacios” (D1).

Fortalecimiento en la formación continua

“yo he terminado el Pedagógico Nacional en el 2005, hace más de 17 años, pero siento que lo que aprendí ahí ha sido una base superbuena para poder yo desarrollarme como profesional y lógicamente todos los demás cursos que he estudiado después” (D3).

“Rescato mucho de la formación que tuve la parte psicológica (...) llevar los cursos Desarrollo Humano 1, 2 y Psicología. El hecho de llevar la parte cognitiva y la parte del aprendizaje te ayuda a entender cómo funciona el cerebro y cómo lo ves ya en la parte didáctica y también en el currículo (...), pero siempre llevamos capacitaciones en verano, que hay capacitaciones docentes, jornadas de profesores, de hecho, estar metido en cursos de capacitación que han servido para estar actualizados en diferentes estrategias (...), una corriente o tendencia educativa” (D5).

Discusión

Rasgos constructivistas presentes en el discurso de los docentes para la planificación curricular de acuerdo con el enfoque de la institución educativa

Retomando los aportes de Piaget sobre el conocimiento como un estado temporal de equilibrio del sujeto con la realidad, el desarrollo cognitivo, la maduración, la experiencia física y la transmisión social son factores claves. Muchos de estos aportes han formado parte de la FID, lo que ha resultado en un aprendizaje común y elemental que fluye en el discurso docente.

Partiendo de las ideas planteadas por Coll et al. (1993), como se citó en Tigse (2019), en relación con la enseñanza-aprendizaje en los marcos constructivistas, se requiere plantear estrategias para fomentar un aprendizaje activo y significativo, que despierte el interés y la motivación de los estudiantes, destacando el proceso de construcción del conocimiento. De acuerdo con los hallazgos identificados, cada docente tiene un conocimiento y aproximación a los principios constructivistas desde sus características y aspectos que forman parte de su experiencia y saberes previos. No obstante, no hay un conocimiento sobre sus repercusiones. Señalan que incorporan algunas estrategias centradas en el estudiante en sus planificaciones como una forma de generar espacios para la participación de los niños de manera espontánea en las actividades de aprendizaje.

Desde una mirada práctica, los docentes evidencian claridad al describir algunos de los principios claves del constructivismo y resaltan los aportes de este a sus prácticas pedagógicas. "Percibo el constructivismo superútil, muy importante para poder..., para que los niños puedan entender cómo expresarse" (D3). Sin embargo, presentan una variedad de posturas al momento de categorizar el concepto, describiendo el término como "enfoque" (D4), "corriente pedagógica" (D5) o "teoría explicativa (D1), e identifican en sus propias prácticas elementos de paradigmas que pueden ser opuestos en sus principios constitutivos: "tengo un poco de conductista" (D3) o "ser constructivista tiene también de tradicional" (D2). Lo que coincide con lo postulado por Ortiz (2015), al sostener que en la actualidad existe una fuerte mención del constructivismo en el ámbito educativo, pero se presenta una limitada comprensión de sus elementos, significado y repercusiones.

Características del constructivismo presentes en el discurso de los docentes en relación con su implementación en la práctica pedagógica

Respecto de la segunda categoría, es importante destacar que los docentes desarrollan actividades de aprendizaje partiendo de sus expectativas y convencidos de que toman en consideración la motivación y el interés de sus estudiantes. Las prácticas pedagógicas, si bien sientan sus bases en la autonomía, las motivaciones y condiciones personales de los docentes (Martínez-Maldonado et al., 2019), suelen estar reguladas por los enfoques y lineamientos de las organizaciones educativas. Respecto de ello, hay que mencionar que es precisamente en las instituciones educativas en donde se fortalece la interacción entre los agentes educativos, las orientaciones a los propósitos comunes en la institución, ideales de ser humano, valores institucionales en un marco social y cultural que le atribuyen sentido al ambiente e identidad escolar. En esa misma línea, reconocen la importancia de la elaboración y uso de materiales didácticos y lúdicos para movilizar las capacidades y competencias. Sin embargo,

reconocen un papel fundamental del libro de texto y los ejercicios previamente establecidos para fortalecer los contenidos trabajados. Asimismo, consideran que es a través de la formación continua que han podido actualizarse sobre los nuevos enfoques de aprendizaje, sin restar importancia a su formación inicial docente-FID ni a las experiencias que la institución educativa ha proveído en cada año escolar de acuerdo con el enfoque curricular.

La experiencia en la práctica pedagógica acumulada e incorporada por los docentes informantes durante su trayectoria, les permite ser selectivos con la elección de las metodologías activas y algunas otras más dirigidas, de acuerdo con las intenciones de clase y las características de sus estudiantes a la luz de los nuevos enfoques. Con ello, se identifica la coherencia con los aportes de Forgiony (2017), como se citó en Tobón et al. (2018); y con los de Burgos y Cifuentes (2016), ya que el saber disciplinar docente, el dominio de las estrategias didácticas y sus convicciones, entre otros, sustentan prácticas y fundamentan las decisiones que toman en la incorporación de modelos orientadas al aprendizaje de sus estudiantes.

Las manifestaciones de los docentes también guardan relación con los aportes de Defaz (2020), ya que se destaca que ellos tienen la posibilidad de diseñar contenidos y actividades diversos, de acuerdo con los intereses y motivaciones de sus estudiantes. Además, en el diseño y selección de las estrategias se consideran aspectos como el tema por abordar, el tiempo, las competencias, la forma cómo evaluar, los medios y recursos que prevé la institución (Ambrosy et al. 2022), el contexto, los intereses de los estudiantes, entre otros.

En coherencia con la planificación curricular, los docentes informantes han señalado la importancia de las estrategias para despertar la curiosidad en los niños, de tal forma que se pueda asegurar la participación de estos en las actividades y juegos propuestos. Esta afirmación se condice con los aportes de Shulman (2005) y Diaz-Barriga y Hernández (2002), cuando destacan que es conocimiento didáctico el saber emplear las estrategias para activar saberes y provocar el interés por aprender entre los alumnos, y asimismo, asegurar el acompañamiento para el aprendizaje de manera progresiva.

Los docentes reconocen la trascendencia de las asignaturas que han cursado en su FID, pero que los temas diversos se han visto fortalecidos en la formación continua. En ese sentido, existe coherencia con los aportes de Imbernón (2020), al destacar estar “al día” con los nuevos enfoques; por ello, manifiestan la necesidad de una oferta académica diversa, la que no necesariamente se circunscribe a la concreción del constructivismo en las aulas y aspectos afines; el interés temático puede caracterizarse como amplio.

La práctica pedagógica y la formación continua en el marco de la formación inicial proveen al docente de estrategias y metodologías que permiten mediar el conocimiento de los estudiantes. Con ello, la planificación de situaciones auténticas, desafiantes y significativas permite a los docentes colocar al estudiante como actor comprometido con su propio aprendizaje.

Conclusiones

Los docentes logran identificar los rasgos principales del constructivismo, destacando los aportes que brinda al proceso de enseñanza-aprendizaje, como el rol activo del sujeto que aprende, la mediación del docente, la activación de

los saberes previos, el diseño de situaciones significativas y auténticas para el aprendizaje, la generación del conflicto cognitivo en los estudiantes, entre otros. Resaltan, además, la naturaleza social del proceso de aprendizaje, que se desarrolla en el encuentro con el otro y a partir del andamiaje que el docente provee. Sin embargo, expresan que las condiciones en las que se implementan la enseñanza y aprendizaje, tales como el número de alumnos en el aula o la conducta disruptiva de estos, llevan al docente al uso de estrategias tradicionales al momento de enseñar.

Conciben sus prácticas pedagógicas como constructivistas, pero reconocen rasgos conductistas. Respecto de lo primero, la apreciación sobre la implementación está enmarcada a las actividades en las que los alumnos participan, juegan y desarrollan las estrategias planteadas. En ese sentido, convendría la precisión de cómo el alumno construye el conocimiento y en qué aspectos la intervención de los docentes promueve la autonomía de este.

A través del análisis documental de las Unidades de Aprendizaje (UA), se evidencia poca claridad al momento de plantear actividades auténticas que promuevan la reflexión y la metacognición y que planteen procesos de alta demanda cognitiva, entre otros aspectos que podrían vincularse a modelos educativos por competencias o de tendencia constructivista.

La formación continua es bien vista por los docentes y existe la tendencia a señalarla "de acuerdo con los nuevos enfoques". En ese sentido, los docentes informantes dejan abiertas muchas posibles temáticas y lo necesario sería verificar qué es lo que consideran deben fortalecer en su práctica pedagógica para promover el constructivismo en sus aulas de clase.

Destacan, de manera contundente, la importancia del constructivismo como un enfoque de aprendizaje; se autoperceben como docentes comprometidos con la formación de sus estudiantes, dado que cumplen el rol de facilitadores, mediadores y diseñadores de estrategias activas; y con ello evidencian una aproximación a la teoría. No obstante, a través de este estudio, no se han podido constatar con precisión aquellas otras implicaciones del constructivismo en la misma práctica pedagógica; ya que aún quedan rezagos de las metodologías tradicionales en las aulas.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras manifiestan que no existe conflicto de intereses respecto de la realización y publicación del artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosy Velarde, I. L., León Medina, R., Trejo Alemán, M.A. y Juárez Pérez, J. F. (2022). Una aproximación a la concepción de las prácticas innovadoras en las universidades de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). *Diálogos Pedagógicos*, 20(40), 1-20. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)01)
- Amezcuca, J., Amezcuca, M., y Muñoz, A. (2011). Concepciones sobre el aprendizaje en el profesorado de educación secundaria en formación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 99-106.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y prácticas docentes. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027835>
- Bohorquez, G. J. C. (2013). *Las redes pedagógicas, una posibilidad de formación de maestros en el ejercicio de la docencia*. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/cartelera/contexto/redes_pedagogicas.pdf
- Burgos, D. B. y Cifuentes. J. E. (2016). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/17210>
- Cabezas González, S. (2016). Prácticas pedagógicas: una herramienta de profesionalización docente. *Educación Las Américas*, 2, 1-80. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/57>
- Camargo Cuéllar, M.N. y Manrique Villavicencio, L. (2021). El compromiso docente en el desarrollo del potencial de cada estudiante desde una educación humanizadora. En D. Revilla y L. Sime (Eds.), *Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036* (pp. 79-86). Facultad de Educación, Departamento Académico de Educación y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/180968/Libro%20ReflexionesProyectoEducativoNacional_VF_rev_.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Campos-Gutiérrez, J., Placencia-Medina, M., Silva-Valencia, J. y Muñoz-Sambrano, M. (2021). *Perspectiva docente-estudiante sobre las estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas constructivistas en programas de maestrías de una universidad pública peruana*. Facultad de Medicina Humana URP, Universidad Ricardo Palma, Perú.
- Castellaro, M. (2012). Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas desde el constructivismo, en publicaciones latinoamericanas de psicología y educación. *Liberabit*, 18(2), 131-146. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272012000200004&lng=es&tlng=es.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (Coords.). (1993). *El Constructivismo en el aula*. Graó.

- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Noveduc.
- Dávila, G., Leal, F., Comelin, A., Parra, M., y Varela, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la educación superior*, 42(166), 35-53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200002&lng=es&tlng=es.
- Defaz Taipe, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Científico - Educacional de la provincia de Granma*, 16(1), 463-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414344>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (una interpretación constructivista)*. Mc Graw-Hill.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Fernández, M. y Málvar, M. (2009). A programación de aula no marco da loe. Unha ferramenta a oservizodastarefas docentes. *Revista Innovación educativa*, (19), 171-184. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4984/pg_171-184_innovacion19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, M., Tuset, A., Paz, G., Leyva, A. y Alvidrez, A. (2010). Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 26-44.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7(23), 433-440. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602317>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill / Interamericana Editores.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el Siglo XXI. *Revista Curriculum*, (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C. y Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), pp. 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6897639>
- Medel, G., Vilanova, S., Biggio, C., García, M. y Martín, S. (2017). Estrategias meta-cognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17(1), 35-51. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a02>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.

- Pinto, J., Castro, V. y Siachoque, O. (2016). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y Ciencia*, 22, 117-133.
- Pontes, A., Poyato, F, y Oliva, J. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes del máster de profesorado de educación secundaria del área de ciencia y tecnología. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 225-243.
- Rico-Gómez, M. L. y Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077&lng=es&tlng=es.
- Rizo M., F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*, 43(174), 170–185. http://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/60208
- Saker, J. y Correa, C. (2015). *Saber y Práctica Pedagógica. Las aulas abiertas a la investigación educativa*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_abstract
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, 21-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Education.
- Tigse, M. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*. 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez Rojo, E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53), 1-16. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- Urzúa. M., y Rodríguez, D. (2017). ¿Influye la epistemología del profesorado en su práctica docente? Estudio de caso de profesores universitarios de microbiología. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 11(20), 53–6.
- Valenzuela Espinoza, L. I. (2023). Educación, Bildung y Desarrollo Humano. *Ducere. Revista De Investigación Educativa*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v2i1.3>

Vargas, K. y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 555–575. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.004>

Vera, R., Castro, C., Estévez, I. y Maldonado, K. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivista aplicadas a la educación superior. *Revista Sinapsis*, 3, 18.

Verdum, P. de L. (2013). Práctica Pedagógica: o que é? O que envolve? *Educação Por Escrito*, 4(1), 91-105. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/14376>

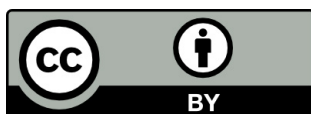
Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Watts Fernández, W. J., Zwierewicz, M. y Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, 290-299. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8055261>

Zaldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. y Loor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica dominio de las ciencias*, 2, 127-137.

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. *EKS Education in the Knowledge Society*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.14201/eks201516169102>

Derechos de Autor © 2024 Mónica Camargo Cuéllar y Marcelle Marion Montoya



Esta obra está protegida por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.