



## EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN EDUCACIÓN

Material elaborado por:  
**Prof. Camilo Malavé** (abril 2020)

Al hablar del constructivismo en educación se han incluido los aportes de tendencias y teorías en la concepción y procedimientos inmersos en el aprendizaje que, tienen su incidencia en la enseñanza, según diferentes autores que, con unas u otras diferencias en algún aspecto crucial, plantean en común que *el ser humano es activo en su proceso de aprendizaje y que este se produce por la activación permanente de sus procesos mentales, afectivos-emocionales, motivacionales, axiológicos y evolutivos individuales en interacción social constante con otros seres humanos, características y condiciones del contexto social en el cual convive (Fernández, 2019).*

Desde ese punto de vista, el constructivismo plantea que el aprendizaje no se adquiere, no es dado ni se impone, **lo crea o construye el propio aprendiz** de acuerdo con sus características, condiciones, necesidades, intereses en interacción con el ambiente en el cual viva, interpretándolo y creando esquemas y conceptos que le dan un sentido propio o compartido con el colectivo en niveles de dominio diferenciados por sus propias particularidades (Fernández, 2019).

Sin embargo, existen diferentes tendencias en los enfoques constructivistas de la psicología del desarrollo del aprendizaje, y varios autores han realizado sus propias clasificaciones de los mismos (por ejemplo, Coll, 2001, y Martí, 1997). En este sentido, Serrano y Pons (2011), ha distinguido tres enfoques constructivistas principales:

- 1) **Constructivismo cognitivo**, el cual se sustenta, por una parte, en los aportes de la psicología genética evolutiva de Jean Piaget (1896-1980), y, por otra parte, en los planteamientos del procesamiento cognitivo de la información (Atkinson y Schiffrin, 1968; Craik y Lokhart, 1972; Rumelhart y McClelland, 1986; Baddeley y Hitch, 1974; Baddeley, 2000).
- 2) **Constructivismo socio-histórico-cultural** (constructivismo social, socio-constructivismo, co-constructivismo), el cual reside en los planteamientos, principios y legado de Liev Semionovich Vigotsky (1896-1934).
- 3) **Constructivismo relacionado con el construccionismo social**, propuesto en la obra clave de Berger y Luckmann (1968) y los enfoques postmodernos en psicología que enfatizan el desarrollo del conocimiento en las prácticas discursivas de acuerdo con los aportes significativos de Edwards (1997) y Potter (1998).
- 4) **Constructivismo radical**, el cual se fundamenta en los planteamientos relevantes de Paul Watzlavick (1981), Ernst Von Glassersfeld (1995) y Heinz Von Foerster (2002).



Son cuatro grandes tendencias que comparten el principio de que el sujeto humano produce o construye el conocimiento por la acción de un conjunto de procedimientos y actividades internas en su mente que interactúan con el mundo exterior (en el cual se interrelaciona con las demás personas, componentes naturales, culturales, sociales, convenciones y códigos establecidos). Sin embargo, se diferencian en postulados y principios epistemológicos cruciales como el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o individual de esa construcción, y el nivel de independencia y autonomía existente entre el individuo cognoscente y el mundo exterior (Serrano et al., 2011).

De esa manera, se han encontrado divergencias en el aspecto de qué es lo que se construye, pues para los constructivistas cognitivos (Piaget y sus seguidores), se construyen estructuras generales del conocimiento (por ejemplo: los esquemas y conocimientos previos) mediante categorías universales (asimilación, acomodación, adaptación). Al contrario, los constructivistas cognitivos del procesamiento de la información ponen el asiento en la construcción de reglas, procesamiento serial, cambios asociativos y cuantitativos en las redes neuronales (Serrano et al., 2011).

No obstante, en el constructivismo socio-histórico-cultural sustentado en las teorías de Vygotsky, se reconstruyen significados culturales a través de la mediación de los diferentes signos y códigos creados en el contexto. En contraposición, el constructivismo social defiende, lo que se construye son artefactos o productos culturales. Por último, el constructivismo radical indica que se construye todo el conjunto de conocimientos (Serrano et al., 2011).

Además, hay diferencias en el cómo se construye, pues para el constructivismo psicogenético-evolutivo, la construcción de aprendizajes se produce mediante la activación de procedimientos autorreguladores que están situados en el cerebro de los seres humanos sin negar la existencia de patrones sociales preexistentes. El constructivismo radical niega la incidencia de esos patrones sociales, y concede todo el protagonismo al sujeto individual (Serrano et al., 2011).

Por el contrario, el constructivismo social y socio-histórico-cultural señala que el proceso de construcción está impulsado por estructuras y formas ya establecidas en el contexto social que tradicionalmente impulsan los procesos de aprendizaje de los signos y códigos convenidos (Serrano, et al., 2011).

Además de esos puntos cruciales en los que se diferencian las diversas tendencias constructivistas, existen aportes muy propios y específicos de las teorías que han sido agrupadas en el enfoque constructivista. A continuación, se presentan resumidamente los aportes más relevantes de las teorías constructivistas:

**Teoría Socio-histórica-cultural.** Su máximo representante fue Vygotsky (1924, 1926, 1930, 1931, 1934), quien afirmó que el ser humano aprende socialmente, es decir mediante la interacción de sus procesos de pensamiento superior (inter-psicológicos o social e intra-psicológicos o individuales) con el contexto social en el cual conviva (familia, escuela,



comunidad), utilizando como mediadores el lenguaje en su concepto amplio y las personas con quien interactúa.

Vygotsky, también, aportó la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP), en la cual destacó que el individuo tiene una zona de desarrollo real o actual (lo que ya domina), una zona de desarrollo próximo (nivel de dominio al cual puede avanzar con la mediación externa) y una zona de desarrollo potencial (el nivel más alto de dominio al cual podrá conforme progrese en los niveles previos).

**Teoría Psicogenética Evolutiva.** Su máximo representante fue Piaget (1968a, 1968b, 1969), quien afirmó que las personas atraviesan por un proceso evolutivo, en el cual la genética individual determinaba las características y condiciones de sus componentes psicológicos, físicos y de motricidad.

Piaget organizó ese proceso psicogenético en períodos: (a) sensorio motor (desde el nacimiento hasta los dos años de edad), (b) de pensamiento pre-operacional (desde los dos hasta los siete años), (c) pensamiento de operaciones concretas (de siete a 11 años) y (d) de operaciones formales (a partir de los 11 años).

Igualmente, el autor encontró que, en cada período cronológico, el individuo puede ser capaz de realizar algunos procesos y actividades que se irán incrementando y haciendo más amplias y complejas en la medida en que avanza su maduración en edad, lo cual se manifiesta en las propiedades psicológicas, físicas y motoras.

Además, Piaget explicó que, para el desarrollo de cada nuevo aprendizaje, se deben cumplir varios procesos intelectuales o mentales: desequilibrio, adaptación, acomodación, asimilación y equilibrio. Estos procesos son los pasos sucesivos que el aprendiz aplica mentalmente para relacionar sus conocimientos previos con las informaciones nuevas para interpretarlas y construir nuevos conocimientos.

**Teoría del Aprendizaje por descubrimiento.** Bruner (1986, 1990, 2001) fue el gran representante de esta teoría, en la cual planteó que el individuo aprende descubriendo ideas, argumentos, proposiciones y procesos que puede activar en su mente para comprender lo que está en el ambiente socio-natural en el cual interactúa.

En el aprendizaje por descubrimiento, el individuo construye conceptos, a través del uso de sus capacidades mentales de acuerdo con su grado de evolución o madurez según la edad, en el cual sus esquemas y modelos mentales le facilitarán la organización y asimilación de las experiencias que tenga en el mundo exterior para poder conducirlos a la integración como nuevos modelos o esquemas mentales contextualizados y profundizados.

En este sentido, el aprendizaje es profundamente individual, asociativo y constructivo, producirá resultados diferentes entre unos y otros aprendices porque cada uno de ellos tienen sus propias características intelectuales, afectivo-emocionales, de madurez y contexto social.



**Teoría del Aprendizaje significativo.** El principal representante de esta teoría es Ausubel (1968, 1978), quien planteó que el ser humano puede aprender tanto por descubrimiento como por recepción, pero el factor clave para lograr cualquier aprendizaje es la significatividad que la nueva información tenga para que en el ser humano se activen sus conocimientos previos, y se motive a aprender lo que se le exige.

Para propiciar ese aprendizaje significativo, la teoría propone la creación de organizadores previos que se sustenten en lo que ya sabe el individuo, y así pueda progresar hacia niveles de dominio más complejos. Los organizadores previos y la progresividad de lo simple a lo complejo son los medios que permitirán fijar nuevos conocimientos hasta que surjan novedades al respecto (Novak, 1982, Carranza, 2017).

En el Aprendizaje significativo se requiere ofrecer estrategias y recursos que faciliten la conexión entre los nuevos conceptos y los previamente existentes dentro de una estructura de construcción flexible (Ausubel, 2002). Por ende, el aprendizaje significativo se produce cuando los conceptos que un educando tiene son lo suficientemente claros y su estructura cognitiva está sólidamente organizada para que no se produzcan contradicciones o incoherencias, sino que se relacionen y, en consecuencia, se produzca un mejor concepto (Cascales y Carrillo, 2018).

**Teoría del Aprendizaje Colaborativo.** El Aprendizaje colaborativo es uno de los constructos teóricos más representativos del constructivismo social, incluyendo a los neovigotskyanos y neopiagetianos, y plantea la relevancia de la interacción socio-cognitiva y la coordinación entre aprendices organizados en equipos orientados por objetivos de aprendizaje para construir nuevos aprendizajes comunes (Laal & Laal, 2011).

En el aprendizaje colaborativo, no se plantea la división de roles entre los integrantes de cada equipo de estudio, al contrario, todos los integrantes participan conjuntamente en la realización de cada tarea lo cual genera una unidad y sentido de pertenencia. Las diferencias de roles y funciones solo surgirán cuando se haga necesario especializar a algunos miembros en algunas tareas por la cantidad de procedimientos que haya que realizar (Panitz, 1999)

La metodología de enseñanza y aprendizaje en este constructo teórico implica que los docentes, al igual que los alumnos, tienen que participar horizontalmente en el proceso de aprendizaje, utilizando sus habilidades comunicativas y capacidades para complementarse con los demás, integrar saberes, llegar a acuerdos y compromisos. En este sentido, se propicia el desarrollo de comunidades de aprendizaje de tipo presencial, semipresencial o a distancia (Panitz, 1999).

Además, el docente se convierte en un participante más, cuya intervención se produce en las ocasiones que es evidente y necesaria su mediación para reorientar y realimentar los procesos, actividades y tareas, ya que se trata de propiciar el intercambio y la participación autónoma de todo el equipo en la construcción de una cognición compartida y acordada (Panitz, 1999).



Visto de esta manera, el Aprendizaje colaborativo tiene un poder importante para producir aprendizajes significativos en el sentido de que la cognición compartida se produce no sólo en la construcción de saberes propuestos en los currículos, sino que también en la transformación de las actitudes y los valores de los individuos para hacerlos integrantes de un contexto social al cual deben contribuir a lo largo de toda su vida.

De esta manera, el aprendizaje colaborativo puede impulsar el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la resolución de conflictos, la resolución de problemas colectivos, la apertura al cambio, el liderazgo compartido, la conciliación, el acuerdo, la resiliencia, la tolerancia y aceptación de la diversidad, el reconocimiento de las diferencias individuales, así como el desarrollo del pensamiento crítico, divergente y creativo (Johnson, Johnson & Smith, 1991).

No obstante, el educador tiene que estar dar orientaciones claras y precisas sobre el objetivo, estrategias, actividades y tareas, ayudar a organizar equipos pequeños de forma heterogénea y participar como un integrante más que reorienta, realimenta, aclara dudas, disciplina y sirve de mentor, paseándose por cada uno de los equipos involucrados en sus trabajos para lograr madurez en la interacción de los integrantes y que todos aporten significativamente en las producciones (Johnson, Johnson & Smith, 1991).

Igualmente, el docente debe influir para que la participación de cada integrante sea activa, productiva y creativa, para que se produzcan autorreportes sobre las experiencias vividas, así como registros de auto, coevaluación y hetero-evaluación que contribuyan a valorar el proceso implementado y a iluminar futuras experiencias.

Estas recomendaciones metodológicas deben aplicarse conjuntamente con aspectos señalados por Panitz (1998):

- 1) interdependencia positiva (necesidad y reconocimiento de los otros miembros del grupo con liderazgo compartido).
- 2) responsabilidad individual y grupal (todos los integrantes del equipo deben realizar las actividades y tareas de forma comprometida).
- 3) participación equitativa (las actividades y tareas son
- 4) responsabilidades de todos, no hay roles específicos a menos que sea indispensable por dificultades específicas).
- 5) interacción simultánea: comunicación e intercambio permanente entre todos para comparar, reflexionar, llegar a acuerdos consensuados y producir la cognición compartida en la comunidad de aprendizaje.

El Aprendizaje colaborativo ha encontrado en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) unos medios, recursos y plataformas muy poderosas para impulsar sus fines y estrategias, pues la internet y el funcionamiento en red de computadoras, tabletas y teléfonos celulares inteligentes facilitan la interconexión y la interacción de los participantes de las comunidades de aprendizaje.

De esta manera, las producciones y aportes de los integrantes de cada equipo pueden ser discutidas, valoradas, compartidas e integradas en la construcción de la cognición



compartida que debe ser el centro del proceso colaborativo. En ese proceso, también, descubrirán y utilizarán las aplicaciones informáticas que impulsan las comunidades virtuales de aprendizaje, tales como los blogs, los wikilibros, los foros, los chats, los grupos de WhatsApp y otros (Cabero y Martínez, 2019).

Sin embargo, el docente debe ser altamente competente en su conocimiento de los objetivos curriculares perseguidos, los entornos tecnológicos más idóneos para lograr esos objetivos, las aplicaciones tecnológicas más beneficiosas para los equipos organizados en función de su heterogeneidad y la madurez de los integrantes de cada equipo, a fin de poder tener las condiciones más adecuadas para que el aprendizaje colaborativo mediado por las tic no se convierta en una experiencia desordenada y desviada a un propósito de entretenimiento.

Las **diferentes tendencias del enfoque constructivista** han incidido en el desarrollo de métodos en el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, en palabras de Serrano, et al. (2011) destacan tres principales fuentes de influencia:

- a) Los profesores, cuya influencia educativa se ejerce a través de los procesos de interacción-interactividad que se encuentran vehiculados por la cantidad y el ritmo de la enseñanza, por la manera de presentar la información y de elaborar sistemas de significados compartidos, por la manera de indagar y valorar las respuestas de los alumnos y por el proceso seguido a la hora de llevar a cabo el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad de los aprendizajes.
- b) Los alumnos, cuya influencia educativa es también un proceso de interacción-interactividad que viene determinado por las soluciones aportadas a los conflictos cognitivos y a las controversias conceptuales, por las regulaciones mutuas efectuadas a través del lenguaje y por el apoyo mutuo que se produce en el proceso de atribución de sentido al aprendizaje.
- c) Las instituciones educativas, cuya influencia puede ser directa e indirecta. La indirecta se ejerce a través de los proyectos institucionales (educativo y curricular) y la influencia directa mediante el favorecimiento de la participación de los alumnos en situaciones de aprendizaje complementarias a las de aula. (p. 15)

Los procesos de enseñanza y aprendizaje constructivistas implican que los educadores y las instituciones educativas transformen sus prácticas centrándose en los procesos cognitivos de los estudiantes como protagonistas, y haciendo las adaptaciones de las experiencias de aprendizaje, las formas de enseñanza, los medios y recursos para el aprendizaje, así como las formas, tipos, actividades e instrumentos de evaluación.

Todo estas transformaciones deben estar dirigidas a fin de hacerlas coherentes con la valoración y reconocimiento de los avances individuales y sociales de los aprendices en situaciones reales que prioricen y propicien la construcción de significados mediante la práctica y la reflexión sobre la práctica, y no como reproducción teórica de textos, así como el logro de competencias (integración, transferencia y aplicación de saberes, habilidades, valores éticos y actitudes en la solución de problemas).



Avanzar en esas transformaciones e implicaciones exige que sean cada vez más complejas las redes de interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en tres subunidades interpretativas: (a) el triángulo cognitivo, (b) el triángulo afectivo-relacional, y (c) el triángulo competencial (Serrano et al. 2011, 2008).

**A) El Triángulo cognitivo:** denominado, también, triángulo interactivo o triángulo didáctico, está integrado por los alumnos, los contenidos y el profesor. Sirve para explicar cómo interpretan o reinterpretan los contenidos o saberes universales los estudiantes a partir de la mediación de sus conocimientos previos sobre los conocimientos nuevos ya establecidos curricular y culturalmente.

Además, el profesor sirve de mediador entre la complejidad y rigurosidad de los contenidos curriculares y los conocimientos previos de los alumnos. Por último, los contenidos a aprender inciden en el docente y estudiantes porque les exigen que hagan esfuerzos máximos para aproximarse con la mayor exactitud a los saberes requeridos.

**B) El Triángulo afectivo-relacional,** en el cual se establecen las relaciones de mediación entre los aspectos afectivo-emocionales de los alumnos y las metas u objetivos de aprendizaje establecidos socialmente. En esa mediación, los alumnos construyen su propia atribución de sentido en lo que se le pide aprender (¿por qué y para qué aprenderlo?, ¿cuál es la utilidad y la finalidad de ello?). Esa atribución de sentido implica el desarrollo de la motivación y la voluntad en las experiencias de aprendizaje.

En este caso, el profesor tiene que mediar entre la motivación y la voluntad de los alumnos y los objetivos y metas curriculares para sensibilizar a los primeros sobre la necesidad de lograrlos, e involucrarlos de forma consciente y comprometida en las actividades y tareas previstas para ello.

**C) El Triángulo competencial,** el cual se refiere a cómo los estudiantes desarrollan sus competencias (integración de lo conceptual-declarativo, lo procedimental, lo axiológico y actitudinal) como capacidades para la vida. En este proceso, interactúan cuatro componentes: el alumno, los contenidos, las metas/objetivos y el profesor.

En esta red de interacciones competenciales, el docente actúa como mediador entre la actividad constructiva del alumno y los contenidos para que esa actividad constructiva conduzca a la formación de significados relevantes y comprendidos sobre los saberes requeridos. A la vez, la docente media entre las características afectivo-emocionales del estudiante y las metas u objetivos de aprendizaje, para que el alumno le atribuya un sentido motivante y que rete su voluntad a las actividades y tareas de aprendizaje.



### Referencias Bibliográficas:

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. (1978). *In defense of advance organizers: A reply to the critics*. Review of Educational Research, 48, pp. 251-257.
- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory. En G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory* (Vol. 8). New York: Academic Press.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1956.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157- 186). Madrid: Alianza Editorial. Disponible en:  
[https://psicoeducativaweb.files.wordpress.com/2016/05/concepcion\\_constructivista\\_de\\_la\\_ensenanza\\_y\\_el\\_aprendizaje-03-marzo.pdf](https://psicoeducativaweb.files.wordpress.com/2016/05/concepcion_constructivista_de_la_ensenanza_y_el_aprendizaje-03-marzo.pdf)
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage
- Fernández, R. (2019). La Enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. DEDICA. Revista de Educao e Humanidades. (15), 135-139. Disponible en: [Dialnet-LaEnsenanzaDelPaisajeDesdeUnaConcepcionConstructiv-6846427.pdf](http://dialnet-LaEnsenanzaDelPaisajeDesdeUnaConcepcionConstructiv-6846427.pdf)
- Laal, M., & Laal, M. (2011). Collaborative learning: what is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 31, 491-495. Disponible en: <https://doi/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Manrique, M. (2020). Tipología de procesos cognitivos: una herramienta para el análisis educacional. *Educación*, 29 (57), 163-185. Disponible en: <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Martí, E. (1997). El constructivismo y sus sombras. *Anuario de Psicología*, 69, 3- 18.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Disponible en:  
<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España: Ariel.
- Piaget, J. (1968a). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Proteo.
- Piaget, J. (1968b). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana, Cuba: Editorial Revolucionaria.
- Serrano, J., y Pons, R. (2008). La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 38, 681-712



- Serrano, J., y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 13 (1), 1-27. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serrano-pons.html>
- Vigotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Traducción (1987). La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- Vigotsky, L. (1930). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Traducción (2006). Madrid: Ediciones Akal.
- Vigotsky, L. (1926). *La Psicología del Arte*. Traducción (1999). São Paulo, Brasil: Editora Martins Fontes.
- Vigotsky, L. (1924). *Mente en Sociedad*. Traducción (1978). Cambridge, EUA: Harvard University Press.
- Von Foerster, H. (2002). *Understanding Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition*. Disponible en: [https://www.pangaro.com/Heinz-von-Foerster/Heinz\\_Von\\_Foerster-Understanding\\_Understanding.pdf](https://www.pangaro.com/Heinz-von-Foerster/Heinz_Von_Foerster-Understanding_Understanding.pdf)
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Londres: The Falmer Press.