

## EL CONSTRUCTIVISMO PARA MÍ Y EL CONSTRUCTIVISMO EN SÍ

Denys Contreras Aguilar<sup>1</sup>  
Universidad de Granma  
dcontrerasa@udg.co.cu

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Denys Contreras Aguilar: "El constructivismo para mí y el constructivismo en sí", Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica, ISSN: 2660-5554 (Vol 2, Número 8, marzo 2021, pp. 1-11). En línea:

<https://www.eumed.net/es/revistas/observatorio-de-las-ciencias-sociales-en-iberoamerica/ocsi-marzo21/constructivismo-para-mi>

### RESUMEN

La corriente constructivista se ha convertido en uno de los paradigmas de la educación que se han posicionado con más fuerza en las últimas décadas en el continente americano. Sin ánimo de explotar todas las categorías reconceptualizadas, se tiene como propósito general de este ensayo: explicar la aplicación del paradigma psicogenético constructivista en el contexto educativo. Para lo cual se propone como objetivos específicos: identificar algunas categorías básicas de este enfoque para argumentar como se visualizan en el ámbito docente. Así como: interrelacionar en una exposición de razonamientos los mismos conceptos asociados en el espacio educativo. Se puede apreciar como resultado del análisis que las categorías básicas se encuentran en una interrelación dialéctica como parte de un gran sistema que es el paradigma constructivista, que pone su atención en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante, como un sujeto activo en la construcción del conocimiento.

Palabras claves: enseñanza-aprendizaje constructivista, método psicogenético de Piaget, relación estudiante-profesor, enseñanza constructivista, aprendizaje constructivista

### ABSTRACT

The constructivist trend has become one of the educational paradigms that have positioned themselves most strongly in recent decades on the American continent. Without wishing to exploit all the reconceptualized categories, the general purpose of this essay is to explain the application of the constructivist psychogenetic paradigm in the educational context. For which it is proposed as specific objectives: identify some basic categories of this approach to argue how they are viewed in the

<sup>1</sup>Licenciado en Psicología y Máster en Psicología del deporte

teaching field. As well as: interrelate in an exposition of reasoning the same concepts associated in the educational space. It can be seen as a result of the analysis that the basic categories are in a dialectical interrelation as part of a great system that is the constructivist paradigm, which places its attention at the center of the teaching-learning process for the student, as an active subject in the construction of knowledge.

Keywords: constructivist teaching-learning, Piaget's psychogenetic method, student-teacher relationship, constructivist teaching, constructivist learning

## INTRODUCCIÓN

Desde tiempos de la antigüedad el hombre se cuestiona sobre su propia capacidad para hacer las cosas, cómo es qué construimos y por qué lo hacemos. Es así que el constructivismo para poder germinar tuvo que madurar en el pensamiento desde los primeros filósofos a nuestros días, y aún así se resiste a ser doblegada por otras formas de pensamiento científico que buscan prevalecer frente a esta concepción.

No obstante desde antes de Piaget y luego de él, el constructivismo se ha estado desarrollando en varios contextos, y aunque erigidos en unos y no bien mirados en otros, la cuestión es que en este autor que no se considera pedagogo, ni mucho menos que sus aportes fundamentales estuvieran en la rama de la educación; sí logró penetrar con fuerza en estos ámbitos sobre la base de las respuestas a algunas preguntas en que se interpreta el lugar de la problemática del paradigma constructivista como:

1) ¿De qué manera construimos el conocimiento científico?, 2) ¿Cómo se reubica el sujeto de un estado de conocimientos mínimo a otro de orden máximo? y 3) ¿Cómo surgen las categorías básicas del pensamiento racional? (objeto, espacio, tiempo, causalidad, etcétera).

Sin ánimo de responder nosotros a todas ellas en este ensayo nos vemos en la obligación de establecer como un objetivo general: Explicar la aplicación del paradigma psicogenético constructivista en el contexto educativo. Para lo cual creemos necesario proponer como objetivos específicos:

Identificar algunas categorías básicas de este enfoque para argumentar como se visualizan en el ámbito docente. Así como:

Interrelacionar en una exposición de razonamientos los mismos conceptos asociados en el espacio educativo.

Sin embargo hay que dejar bien claro que cuando escuchamos hablar de constructivismo por vez primera sólo por asociacionismo llegamos a entender que se refiere a algo de construcción, de edificar, de construir; de cuanta palabra se derive y de todo lo que tenga que ver con construcción. Eso es lo que sería la *"cosa para mí"*. Es decir lo que yo entiendo y asumo por constructivismo.

En esa dirección recordemos que desde el plano de la fenomenología la *"cosa en sí"* jamás podrá ser conocida científicamente. Nosotros creemos que no puede ser conocida hasta ciertos límites, que existen otras partes de la *cosa en sí* que llegan a ser cognoscible desde la ciencia, y aunque parezca contradictorio develaremos en este estudio como partes del *constructivismo en sí* tienen cargas de cognoscibilidad científica para aquellos que apuestan por el

paradigma psicogenético y para otros que ven en él la posibilidad de un camino con menos baches en la práctica educativa contemporánea.

Es en tal sentido que expondremos no sólo las principales categorías con sus relaciones, sino que develaremos la forma en que desde este paradigma se asumen las etapas del desarrollo según Jean Piaget. Por tal motivo creemos en que este ensayo contribuirá de forma esclarecedora a la comprensión del constructivismo para aquellos docentes o no docentes que se enfrentan por vez primera a la *cosa en sí*.

De ahí que dejemos presente que algunas de las categorías que elaboró el constructivismo y que a continuaciones explicaremos son: acción, esquemas, asimilación, acomodación, adaptación. Así como las etapas del desarrollo intelectual: etapa sensoriomotora, etapa de las operaciones concretas, etapa de las operaciones formales. Nos referiremos al método psicogenético y a la concepción de: alumno, maestro, enseñanza, aprendizaje, objetivo y evaluación.

Es válido aclarar que no pretendemos hacer una explicación única y acabada, porque no es nuestro propósito, pero además porque no alcanzarían aún las páginas para declarar y analizar lo que creemos que se constituye en el constructivismo en sí. Además del carácter dialéctico de las mismas elaboraciones teóricas producidas desde el paradigma piagetiano, y su florecimiento en distintos lugares del orbe genera para muchos, su asimilación, desequilibrios que naturalmente se van acomodando en la temporalidad de cada individualidad.

## **1. HACEMOS UN INTENTO POR CIRCUNVALAR EL CONSTRUCTIVISMO EN SÍ A TRAVÉS DE ALGUNAS CATEGORÍAS**

Queremos partir de una categoría principal para revelar cómo se forma el conocimiento: la *acción (física y mental)* que hace el individuo frente al objeto desconocido. Se ha dicho que el individuo no puede conocer al objeto si no ejerce sobre él una serie de actividades. Al unísono el objeto actúa sobre la persona o reconoce sus acciones, originando variaciones en las representaciones construidas que el individuo logra sobre él.

Entonces es válido plantear que la acción es esencial tanto para la conservación orgánica como para el proceso de la cognición. En esta parte, el individuo actúa para conocer al objeto y en eso se encierra el inicio esencial de toda interacción sujeto-objeto, de reciprocidad, en el proceso de conocer.

Así mismo a las unidades de organización que conserva el individuo, ha sido denominado por Piaget *esquemas*. Es por eso que los esquemas son algo así como los bloques de toda la edificación del sistema cognitivo. Estos se preparan, establecen, diversifican y constituyen en modos cada vez más complejos.

Al ser así es que debemos abordar, por su grado de relación con los esquemas, las tres funciones de la idea de *organización* en Piaget:

*a) La conservación:* permite al sujeto conservar parcialmente las estructuras o sistemas coherentes ya adquiridos de los flujos de interacción con el medio; la conservación es parcial porque las estructuras son dinámicas.

*b) La tendencia asimilativa:* si bien las estructuras organizadas tienen la función de conservación, tienden a incorporar elementos variables que las enriquecen.

c) *La propensión hacia la diferenciación y la integración*: las estructuras, precisamente por su naturaleza dinámica y abierta, tienden a diferenciarse, coordinarse y a establecer nuevas relaciones de integración (p. ej. entre subestructuras) como producto de las presiones exógenas (Vuyk 1984).”

Al asumir lo antes expuesto creemos que es válido expresar que estas tres funciones la podemos entender como momentos o ciclos en los que se va gestando el conocimiento en la vida de las personas. Sobre todo para nuestros análisis desde el proceso de enseñanza aprendizaje y para el mismo proceso docente educativo, desde lo que conoce el estudiante y lo que no conoce va ubicando lugares en las estructuras mentales.

Desde otra arista nos aparece una categoría como la *adaptación* que se define como la directriz activa de ajuste hacia el contexto. De ahí que se diga que supone dos procesos indivisibles que se constituyen en la *asimilación* y la *acomodación*. “*La adaptación no es más que el equilibrio entre la acomodación y la asimilación, un equilibrio dinámico que puede verse perturbado por nuevas aproximaciones del sujeto al medio o por nuevas problemáticas que el medio plantea al sujeto (s.a; s.a.).*”

Por un lado al proceso de inclusión de un nuevo elemento, característica u objeto, a las estructuras o esquemas que posee el sujeto se le identifica como *asimilación*. Se reconoce que la asimilación se relaciona con una reacomodación de los esquemas de los cuales resulta de la interacción con la información nueva. A estos reajustes Piaget los denomina *acomodación*.

Existen dos postulados relativos a los esquemas y el proceso de asimilación (Piaget, 1971):

“a) *Todo esquema de asimilación tiende a alimentarse.*

b) *Todo esquema de asimilación tiende a sufrir un ajuste según las presiones de los objetos asimilados, pero también a mantener su continuidad y capacidad como marco asimilativo.*”

### **1.1 Etapas del desarrollo intelectual en sí desde el constructivismo**

Para Piaget y sus seguidores el desarrollo cognitivo es el resultado de equilibrios progresivos que son cada vez más abarcadores y flexibles. Veamos entonces las etapas propuestas y lo que ocurre en cada una de ellas:

*Etapasensoriomotora* (de los 0 a los 2 años aproximadamente). Durante esta etapa, el niño activa y ejercita los esquemas reflejos con los que nace, para consolidar sus primeros esquemas *de acción* sensoriomotores. Los esquemas *de acción* crecen progresivamente en cantidad y en complejidad, y dan lugar a las distintas formas de reacciones circulares, las cuales llevan al bebé al logro de verdaderas conductas de experimentación activa a partir de los 18 meses.

*Etapade las operaciones concretas* (de los 2 a los 11 o 12 años aproximadamente).

1) *Sub etapa del pensamiento preoperatorio o preparatorio de las operaciones* (2-8 años aprox.) En esta subetapa, los niños... usan preconceptos (conceptos inacabados e incompletos) y su razonamiento está basado en una lógica unidireccional no reversible. Su orientación hacia los problemas es de tipo cualitativa. El niño es capaz de tomar en cuenta simultáneamente su punto de vista y el punto de vista de los otros. Se deja guiar por la autoridad de los demás, o no es capaz de entender, establecer o modificar las reglas en

juegos cooperativos. Su inteligencia o razonamiento es el tipo intuitivo y ante las tareas de conservación de masa, peso, número, etc. (situaciones en las que una dimensión física se conserva aunque parezca no ser así, dados ciertos cambios o arreglos físicos) se deja guiar por las percepciones estáticas (los estados iniciales o finales) y no logra comprender las transformaciones ocurridas (el proceso de aplicación o anulación de una operación entre los estados iniciales y finales).

2) *subetapa de la consolidación de las operaciones concretas (8-12 años aprox.)*. Los niños son capaces de razonar utilizando conceptos; y ante tareas que implican las nociones de conservación, razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas como en el subperiodo anterior. Su pensamiento es reversible aunque concreto (todavía apegado a las situaciones físicas). Son capaces de clasificar y seriar, y entienden la noción de número. Su orientación ante los problemas es eminentemente cuantitativa. Pueden establecer relaciones cooperativas y tomar en cuenta el punto de vista de los demás. Su moral deja de ser tan heterónoma como lo era antes, y empieza a construir una moral autónoma.

*Etapas de las operaciones formales (de los 13 a los 16 años aproximadamente)*.

El pensamiento del niño se vuelve más abstracto, al grado de que razona sobre proposiciones verbales que no tienen referente en situaciones concretas (lo real es un subconjunto de lo posible). Su pensamiento se vuelve hipotético-deductivo, a diferencia del niño de la subetapa anterior; cuyo pensamiento era inductivo. El adolescente, pensador formal, está cognitivamente equipado para desarrollar planteamientos de experimentación complejos, plantear hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para poder comprobarlas o refutarlas.

Una vez expuesta cada una de las etapas propuestas por (Piaget, 1971) creemos que su valor es incalculable para determinar los contenidos que son necesarios para cada etapa del desarrollo. Estas propuestas de etapas ayudan sobre todo a aquellos que se dedican a la elaboración de planes de estudio, programas de disciplinas y de asignaturas a determinar que contenidos son los más pertinentes para cada etapa del desarrollo o del curso académico de que se trate.

## **1. 2 El método psicogenético en sí**

No es menester para este ensayo profundizar en el *método psicogenético*, pero es preciso plantear que se utiliza para la investigación de nociones o génesis de conocimientos (se trata de los tipos de conocimientos: físico, lógico-matemático y social) en el ámbito del desenvolvimiento ontogenético. El método psicogenético en sí, no es más que el uso de la Psicología como método para tratar las problemáticas epistemológicas.

## **1. 3 El abordaje de la enseñanza en sí**

Se comenta que (Piaget, 1972) realizó duras críticas a la enseñanza tradicional basada en la conferencia. Pero dejó bien claro que una situación de una práctica activa carente de un análisis teórico-empírico psicogenético, no propiciaba la comprensión acertada de las actividades del niño, ni tampoco de sus intereses conceptuales. A partir de aquí creemos que es esta *la gran aportación de la psicología genética* a la educación que se basa en los métodos activos con énfasis en el estudiante,

pues permite, como habíamos declarado en párrafos anteriores, aclararle al profesor (con el conocimiento de las etapas de desarrollo cognitivo, el conocimiento de cómo aprenden los niños, el significado de las actividades autoiniciadas, los tipos de conocimiento, y otros aspectos.) de qué forma viabilizar algunos de los recursos y técnicas proporcionados por tales métodos o enfoques pedagógicos.

Al partir de lo dicho con anterioridad existen conocimientos previos al estudiante y en algunas ocasiones éste no lograrehacerlos por sí mismo,a no ser con elapoyo del profesor. Estamos de acuerdo en que el profesor no debe imponerlos, de modo que los estudianteslo aprendan sin que necesariamentelo hayan comprendido, ya que esto afecta de forma no favorable su actividad autoestructuradora.

De gran partede todo esto, debemos señalar que en el esquema de enseñanza se hace pertinente recuperarla actividad constructiva de los estudiantescon interrelación adeterminados contenidos docentes, que vienen establecidos en programas de disciplinas y de asignaturas, que a su vez se desprenden de los planes de estudio.Demodo que ellos elaboren de forma continua hipótesis o interpretaciones sobre esos contenidos y el docenteprocedaresguardando por varias vías y con los recursos educativos necesarios, la actividad reconstructivaapropiada para que los estudiantesrelacionenlos saberes.

Es por todo lo declarado con anterioridad que coincidimos con (Lerner, s. a.) en las características básicas de esta concepción de la enseñanza cuando plantea:

¿Cómo definir entonces la enseñanza desde una perspectiva constructivista? Sus rasgos esenciales podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela.

#### **1. 4 El abordaje del objetivo en sí**

Es entonces que desde la visión de Piaget optamos por inferir que los objetivos de la educación deben propiciar y desarrollar el desenvolvimiento integral del estudiante.El mismo Piaget elaboróciertasacotaciones que en algún sentido armonizan con este planteamiento, en relación a la problemática de los objetivos de la educación, veamos:

El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean *creativos, inventivos y descubridores*. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca (Piaget, 1972).

Sin embargo nos enfrentamos a escenarios complejos y contextos tan diversos en el mundo globalizado de hoy que alcanzar estos objetivos se vuelve un reto en todo el sentido de la palabra. La existencia de un sinnúmero de burocratismos en los espacios docentes, la fuerza de la enseñanza tradicional, que está enraizada en nuestras escuelas, y un sinfín de situaciones variadas hacen que el cumplimiento de estos objetivos sean abandonados por la frustración de algunos docentes, que concluyen renunciando a sus prácticas educativas.

### **1. 5 El abordaje del alumno en sí**

Desde el paradigma constructivista psicogenético, el alumno es constructor de sus propios saberes y reconstructor de diversos contenidos docentes a los que se enfrenta en los ámbitos de la vida cotidiana en los que se inserta.

En esa dirección se infiere que la construcción y el descubrimiento de los saberes tienen algunas ganancias como plantean algunos adeptos del constructivismo, y son por ejemplo:

- a) Se logra un aprendizaje con comprensión si el aprendizaje de los alumnos es construido por ellos mismos.
- b) Existe una alta posibilidad de que el aprendizaje pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones, lo que no sucede con los conocimientos que simplemente han sido incorporados, en el sentido literal del término.
- c) Los alumnos se sienten capaces de producir conocimientos valiosos si ellos recorren todo el proceso de construcción o elaboración de los mismos (Kamii 1982, Kamü y DeVries 1985, Duckworth 1988).

### **1. 6 El abordaje del maestro en sí**

Al abordar de forma breve al alumno, queremos de la misma forma acercarnos a su contraparte, el maestro. En el acercamiento psicogenético el maestro debe direccionar sus energías docentes a la promoción del desarrollo psicológico y la autonomía de sus estudiantes.

Así mismo el profesor tiene el deber de lograr la tarea principal de favorecer un clima de reciprocidad y autoconfianza para el estudiantado, y también debe permitir que el aprendizaje autoestructurante de los estudiantes pueda desarrollarse con el mínimo de dificultades.

Según algunos enunciados en la obra de Piaget se pueden diferenciar algunas formas de sanciones por reciprocidad que los maestros suelen utilizar:

- a) hacer al niño lo que él nos ha hecho, b) corregir las consecuencias directas o materiales del acto, c) proponer la exclusión temporal del grupo o de la situación que está perturbando, d) solicitar la restitución del daño cometido, e) hacer una expresión de disgusto, f) quitar el objeto que se ha maltratado (Piaget, 1971).

De esta manera hay quienes declaran que cada una de estas puede ser adaptable a disímiles circunstancias y que todas reconocen que luego de la ejecución de la acción equivocada y de ejercida la sanción por reciprocidad, la situación servirá a los educandos para proceder con una experiencia de aprendizaje al tener de base el punto de vista de los demás (de forma principal de aquellos que fueron perjudicados por la conducta indeseable del estudiante).

### **1. 7 El abordaje del aprendizaje en sí**

Desde la posición psicogenética se ha estado diferenciando las dos formas de aprendizaje: el aprendizaje en sentido amplio, que se refiere al desarrollo, y el aprendizaje en sentido estricto, que se refiere, al aprendizaje de datos y de informaciones puntuales: aprendizaje propiamente dicho (Moreno 1993). En resumidas cuentas podemos plantear que la relación que suscribe el paradigma instituye un vínculo de influencias mutua entre estas formas, pero ofrece al desarrollo el lugar cimero.

Desde el aprendizaje se han realizado investigaciones con resultados complejos y variados (Coll y Martí 1990). Los resultados principales con implicaciones educativas los declaramos a continuación:

- a) De acuerdo con los resultados de las dos series de investigación sobre el aprendizaje, se demuestra que es posible adquirir nociones operatorias por medio de sesiones de aprendizaje. Es posible entonces alterar o «acelerar» el ritmo normal de adquisición de las construcciones operatorias.
- b) El aprendizaje operatorio depende de la disposición cognitiva inicial de los sujetos (el nivel de desarrollo logrado). Esto quiere decir que los sujetos que más avanzan son los que ya tenían, de antemano, cierto camino recorrido en sus construcciones operatorias, las cuales fueron potenciadas por las sesiones de aprendizaje.
- c) Las actividades que demostraron mejores resultados en la adquisición de nociones operatorias fueron las que implicaban experiencias de tipo lógico-matemático (los ejercicios operatorios).
- d) La inducción de conflictos cognitivos en los sujetos provoca la dinamización de los procesos de equilibración que conducen a su vez a progresos en la construcción operatoria. En realidad, no todos los sujetos logran tomar conciencia de las contradicciones planteadas (no hay cierta disposición cognitiva en ellos, en el sentido del punto b), mientras que en los que sí logran tematizarlos ocurren los resultados señalados.

Por lo tanto, según estos estudios, el conflicto cognitivo demostró ser un instrumento inestimable para inducir cambios cognitivos en los individuos. Si analizamos con otros pareceres en las prácticas educativas donde florece un aprendizaje motivador lo podemos asociar con el aprendizaje por problemas, que ha demostrado logros loables en clases en las que le costaba mucho trabajo al estudiante asimilar un contenido donde no se estimulaba el conflicto cognitivo.

De ahí que los diversos contenidos docentes deben revisarse para plantearse, en la enseñanza, situaciones problemáticas que exijan y propicien en los estudiantes un trabajo reconstructivo de los contenidos. El quid del asunto es favorecer por medio de problemas o situaciones modeladas la utilización y movilización de competencias cognitivas (esquemas, hipótesis, actividades autoestructurantes, y otras) de los estudiantes para originar así interpretaciones más elaboradas en amplitud y profundidad de contenidos docentes. En esa misma lógica se debe partir de situaciones que develen incógnitas a los estudiantes o a la elaboración de esas mismas incógnitas u otras por los estudiantes.

## **1. 8 El abordaje de la evaluación en sí**

Algunos trabajos consideran ciertas implicaciones educativas, de las cuales mencionamos algo a continuación:

Que durante la situación didáctica el profesor propicie un clima de respeto, en el que se pueda opinar con libertad sobre los contenidos o ideas que sugiera el profesor y/o los alumnos. Es importante, como dice Lerner, que el docente *no convalide de entrada lo correcto*, porque de lo contrario, los alumnos usan continuamente como referente lo que el profesor acepta o rechaza, y esto afecta la naturaleza de sus participaciones y argumentaciones.

Proponer actividades concretas de trabajo cooperativo, de discusión y reflexión, relacionadas con los problemas que promuevan las actividades de reconstrucción de los contenidos. Se deberá formar grupos pequeños (incluso parejas), heterogéneos (cognitivamente) en su constitución, cuyos miembros puedan rotar continuamente de uno a otro grupo, y que en todo momento estén supervisados, orientados y asistidos por el docente. Las actividades en pequeños grupos son mejores si el docente sabe por qué y para qué las utiliza; una actividad en pequeños grupos por sí misma no garantiza experiencias y productos deseables (s.a.; s.a.).

Si tomamos de base esta perspectiva, se logra confirmar que la evaluación se coloca poco en el producto y más en el proceso, relativo a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones alcanzados por el educando con relación a la psicogénesis. Pero además cómo y qué medida se aproximan a los conocimientos como la interpretación aceptada en el ámbito social.

Entonces se estima que el resultado de la evaluación será de forma principal, orientaciones y serían útiles tanto para que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos y alcances adquiridos, como para que el docente valore la pertinencia de las estrategias didácticas ofrecidas, además de las que pudiera emplear en momentos ulteriores.

Al hacer todo este breve recorrido por algunas directrices que definen a grosso modo eso que conocemos como enfoque constructivista y que tanto en la teoría como en la práctica de hoy sigue ganando seguidores, nos damos cuenta que todavía queda un largo camino para mejorar las prácticas educativas y poco sabemos de constructivismo y de aplicabilidad desde la escuela hasta nuestras vidas. En ese sentido ya estamos en condiciones de ir elaborando el cierre a través de los principales objetivos que nos condujeron a la elaboración de este trabajo.

## CONCLUSIONES

Queremos, como preámbulo, reconocer que la herencia de la Psicología genética a la ciencia de la educación, aún y cuando ésta no fuera su área de interés más importante, es gigante e influyente. Por eso concluimos para el presente ensayo que:

Algunas categorías básicas identificadas desde el enfoque constructivista visualizadas en el ámbito docente son: acción, esquemas, asimilación, acomodación y adaptación. Estas se pueden concretar frente a los conflictos cognitivos.

En nuestra interpretación interrelacionamos como razonamientos los mismos conceptos asociados en el espacio educativo, y creemos, en síntesis, al respecto, que en la postura constructivista psicogenética la permanencia del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento se asume en una

interrelación dialéctica. Es así que el sujeto al influir relativo al objeto, lo modifica y al unísono se estructura a sí, edificando sus marcos individuales y estructuras interpretativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, G. (s. a.). El constructivismo como modelo pedagógico. Fundación Educativa Barra.
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación* [Revista electrónica], 60 (S.V.). Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>
- Castilla, M. F. (2014). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria. Trabajo Fin de Grado, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5844/1/TFG-B.531.pdf>
- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* [Revista electrónica], 4 (XXXI). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>
- Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de Investigación en Psicología* [Revista electrónica], 1 (11). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2747352.pdf>
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación* [Revista electrónica], 24 (2). Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf>
- Muñoz, M. E. (2008). La importancia del aprendizaje constructivista y la motivación en el aula de infantil. Trabajo de fin de Grado, Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja, Madrid, España. Disponible en: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3313/Mar%C3%ADa%20Elena%20Mu%C3%B1oz%20Garijo.pdf?sequence=1>
- Piaget, J. (s.a.). *Psicología y Pedagogía*. PsiKolibro, Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>
- Piaget, J. (1971). *Psicología y epistemología*. (ed. presente 1985). Barcelona: Planeta-De Agostini, S. A. Disponible en: <https://riofa.files.wordpress.com/2011/03/psicologia-y-epistemologia-piaget.pdf>
- Piaget, J. (1972). *A dónde va la educación*. (5ta. ed. 1981). Barcelona: TEIDE, S. A. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000061/006133So.pdf>
- Piaget, J. y Inhelder, B. (s.a.). *Psicología del niño*. Sistema de Información Académica, Centro Universitario de la Costa, Disponible en: [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion\\_adicional/311\\_escuelas\\_psicologicas/docs/piaget1.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_escuelas_psicologicas/docs/piaget1.pdf)
- Rodríguez, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología* [Revista electrónica], 3 (31). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>

- Saldarriaga-Zambrano, P. J.; Bravo-Cedeño, G. Del R.; Loo Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de la Ciencia*. [Revista electrónica], núm. esp. (2). Disponible en: [https://www.google.com.cu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj3KbC947YAhXFSCYKHSvPAIwQFghGMAU&url=https%3A%2F%2Fwww.dominiodelasciencias.com%2Ffojs%2Findex.php%2Fes%2Farticle%2Fdownload%2F298%2F355&usg=AOvVaw0AxVazpGsKR\\_d5N1CtY2bP](https://www.google.com.cu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj3KbC947YAhXFSCYKHSvPAIwQFghGMAU&url=https%3A%2F%2Fwww.dominiodelasciencias.com%2Ffojs%2Findex.php%2Fes%2Farticle%2Fdownload%2F298%2F355&usg=AOvVaw0AxVazpGsKR_d5N1CtY2bP)
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*[Revista electrónica], 1 (13). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>
- Tema 6: El constructivismo: Bruner y Ausubel. (2017, diciembre). Disponible en: <https://www.psicocode.com/resumenes/6educacion.pdf>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*[Revista electrónica], 48 (S.V.). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Valeria, B. (2014). Teorías Constructivistas del Aprendizaje. Tesis para optar al Título de: Profesora en Educación Diferencial con Mención en Dificultades Específicas y Socioafectivas del Aprendizaje Escolar y al grado de: Licenciada en Educación. Escuela de pedagogías para la infancia y educación especial. Facultad de Pedagogía. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/2682/1/TPEDIF%2024.pdf>