UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN GESTIÓN EDUCATIVA CON MENCIÓN EN ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN E INNOVACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

TEMA:

LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA DE CLASE: ESTUDIO DE CASO

Autor:

Diana María Castro Salazar
Sulay Adriana Miranda Guaman
Karla Estefanía Cuesta Chávez

Tutor:

Steven Arturo Torres Burgos

Milagro, 2026

Karla Estefanía Cuesta Chávez Institucional. kcuestac@unemi.edu.ec Personal. karlacu1@hotmail.com C.I 1804903514 https://orcid.org/0009-0007-7035-1649 Afiliación: Universidad Estatal de Milagro-Ecuador	**Diana María Castro Salazar.** dcastros9@unemi.edu.ec. Institucional. dimaricastrosalazar@hotmail.com. Personal. C.I 0920458049. Código orcid ID. https://orcid.org/0009-0001-7503-5422 Afiliación: Universidad Estatal de Milagro-Ecuador	**Sulay Adriana Miranda Guaman** adriana.miranda0499@gmail.com Personal. C.I 0958587362 Codigo orcid: 0009-0001-3252-4736 Afiliación: Universidad Estatal de Milagro-Ecuador

RESUMEN

El constructivismo plantea una concepción del aprendizaje en la que el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento; sin embargo, su implementación en el aula puede encontrarse condicionada por factores pedagógicos y contextuales. El objetivo de esta investigación fue analizar las principales limitaciones que inciden en la implementación del enfoque constructivista en la enseñanza de Estudios Sociales en 9.º de Educación General Básica de la Unidad Educativa Andino, en Ambato, Ecuador. Se desarrolló un estudio de caso con enfoque mixto, alcance descriptivo y diseño no experimental y transversal. Participaron 32 estudiantes del paralelo A y la docente responsable de la asignatura. La información se recopiló mediante una encuesta estudiantil, observación estructurada de clases y una entrevista semiestructurada a la docente. Los resultados evidenciaron la presencia de prácticas relacionadas con la activación de conocimientos previos, participación estudiantil, reflexión y orientación docente. No obstante, se identificaron limitaciones relacionadas principalmente con el tiempo disponible, la autonomía de los estudiantes y el trabajo colaborativo. La triangulación permitió concluir que la implementación del constructivismo no depende únicamente de incorporar actividades participativas, sino también de proporcionar niveles adecuados de orientación y considerar las condiciones concretas del aula.

PALABRAS CLAVES

constructivismo, estrategias de enseñanza, aprendizaje activo, autonomía estudiantil, orientación docente, educación básica.

ABSTRACT

Constructivism conceives learning as a process in which students actively participate in the construction of knowledge; however, its implementation in the classroom may be conditioned by pedagogical and contextual factors. This study aimed to analyze the main limitations affecting the implementation of the constructivist approach in Social Studies teaching in the ninth grade of General Basic Education at Unidad Educativa Andino, located in Ambato, Ecuador. A mixed-method, descriptive, non-experimental, cross-sectional case study was conducted. Participants included 32 students from class A and the teacher responsible for the subject. Data were collected through a student survey, structured classroom observation, and a semi-structured teacher interview. The results showed the presence of practices related to the activation of prior knowledge, student participation, reflection, and teacher guidance. However, limitations were identified mainly regarding available classroom time, student autonomy, and collaborative work. The triangulation of the three sources suggests that implementing constructivist practices does not depend solely on incorporating participatory activities but also on providing appropriate levels of teacher guidance and considering the specific conditions of the classroom.

KEYWORDS

constructivism, teaching strategies, active learning, student autonomy, teacher guidance, basic education.

1. INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

Durante las últimas décadas, el constructivismo se ha consolidado como uno de los enfoques pedagógicos de mayor influencia en los sistemas educativos contemporáneos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no constituye un proceso de recepción pasiva de información, sino una actividad en la que el estudiante construye y reorganiza conocimientos a partir de sus experiencias, saberes previos y de la interacción con su entorno. Esta concepción supone una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, al otorgar al estudiante un papel activo y situar al docente como mediador y orientador de experiencias que favorezcan la comprensión y la construcción significativa del conocimiento (Carretero, 1993; Coll, 1996). En este sentido, el constructivismo no debe entenderse únicamente como una técnica de enseñanza, sino como un marco amplio desde el cual se interpreta la naturaleza del aprendizaje y sus implicaciones para la práctica educativa (Castellaro, 2012; Martínez Rizo, 2021).

La aplicación de estos principios en el aula ha impulsado estrategias orientadas a promover la participación activa, la resolución de problemas, la cooperación entre estudiantes, la vinculación entre conocimientos previos y nuevos contenidos y una mayor autonomía durante el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las estrategias docentes deberían generar condiciones que permitan al estudiante atribuir significado a los contenidos y participar activamente en su proceso formativo (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2011). Asimismo, la literatura ha reportado asociaciones entre determinadas prácticas constructivistas y resultados relacionados con la cognición, motivación y desempeño académico de los estudiantes (Barman & Bhattacharyya, 2015; Nie & Lau, 2010). Estas características explican la amplia incorporación del lenguaje y de los principios constructivistas en los discursos pedagógicos contemporáneos.

Sin embargo, la aceptación teórica del constructivismo no implica que su implementación efectiva dentro del aula resulte sencilla. Existe una diferencia relevante entre reconocer al estudiante como participante activo del aprendizaje y determinar qué estrategias, niveles de orientación y condiciones pedagógicas permiten que esa participación produzca aprendizajes adecuados. Bächtold (2013) advierte que incluso el concepto de aquello que el

estudiante “construye” puede adquirir diferentes significados dentro de las interpretaciones constructivistas. De manera semejante, Golding (2011) señala la existencia de distintas formas de comprender el constructivismo, mientras que Coll (1996) ya advertía sobre la diversidad epistemológica existente bajo una misma denominación. Por consiguiente, trasladar los principios generales del constructivismo hacia prácticas concretas constituye un problema pedagógico que requiere ser examinado en función de las características particulares de cada contexto educativo.

Esta problemática ha originado, además, un importante debate científico acerca del grado de orientación que debe proporcionar el docente. Kirschner et al. (2006) cuestionaron los modelos de enseñanza caracterizados por una orientación mínima, argumentando que pueden generar dificultades particularmente cuando los estudiantes todavía carecen de los conocimientos necesarios para afrontar autónomamente determinadas tareas. En una posición complementaria y crítica frente a una interpretación excesivamente simplificada de este argumento, Hmelo-Silver et al. (2007) sostienen que metodologías como el aprendizaje basado en problemas y la indagación no necesariamente implican ausencia de guía, puesto que pueden incorporar mecanismos de andamiaje que orienten progresivamente al estudiante. De este modo, uno de los problemas centrales no parece encontrarse exclusivamente en elegir entre enseñanza dirigida o aprendizaje activo, sino en establecer qué tipo y qué cantidad de orientación requiere el estudiante en diferentes momentos del proceso educativo (Clark, 2009).

Este debate continúa vigente. De Jong et al. (2023) plantean la conveniencia de superar una oposición rígida entre instrucción directa e indagación, proponiendo analizar las posibilidades de combinación entre ambas. A su vez, Sweller et al. (2024) han continuado la discusión desde los fundamentos relacionados con la arquitectura cognitiva y la necesidad de considerar cuidadosamente las condiciones bajo las cuales se desarrolla el aprendizaje. Investigaciones recientes también han examinado la secuencia en que pueden combinarse actividades de indagación e instrucción explícita (Zhang & Sweller, 2024). Estas posiciones muestran que la discusión contemporánea no debería reducirse a determinar si el constructivismo es correcto o incorrecto, sino a estudiar las condiciones que favorecen o limitan su implementación efectiva y el papel que debe asumir la orientación docente dentro de esas condiciones.

El problema adquiere particular relevancia cuando se traslada desde la discusión teórica hacia aulas concretas. La práctica pedagógica se desarrolla bajo restricciones relacionadas con el tiempo disponible, las características y conocimientos previos de los estudiantes, los objetivos curriculares, las formas de evaluación, los recursos educativos y las posibilidades reales de organizar actividades participativas. Además, los enfoques didácticos no operan independientemente de las características del alumnado ni de las condiciones en las que ocurre la enseñanza (Feldman et al., 2021). Esto implica que una estrategia pedagógica puede producir resultados diferentes dependiendo del contexto en que sea aplicada. Por ello, el análisis de las limitaciones del constructivismo requiere estudiar no solamente sus fundamentos conceptuales, sino también la manera en que sus principios se materializan en situaciones educativas reales.

En este contexto se plantea la presente investigación, centrada en la enseñanza de Estudios Sociales en 9.º de Educación General Básica, subnivel Básica Superior, de la Unidad Educativa Andino, ubicada en Ambato, Ecuador. La asignatura de Estudios Sociales constituye un espacio pertinente para analizar esta problemática debido a las posibilidades que ofrece para desarrollar actividades de interpretación, argumentación, análisis de problemas sociales, discusión y construcción de explicaciones. No obstante, la posibilidad teórica de desarrollar estas prácticas no permite asumir que puedan implementarse plenamente ni que todos los estudiantes respondan de manera homogénea a ellas. Precisamente, resulta necesario observar cómo se manifiestan las prácticas relacionadas con el constructivismo dentro del aula e identificar los factores que pueden dificultar su aplicación.

La investigación se justifica, en primer lugar, por la necesidad de aproximar la discusión pedagógica a la realidad concreta de las instituciones educativas. Una parte importante de la literatura analiza los fundamentos, beneficios o críticas del constructivismo; sin embargo, la práctica docente obliga a afrontar situaciones específicas que pueden favorecer, modificar o limitar la aplicación de sus principios. Ortíz Granja (2015) destaca que comprender el constructivismo como teoría y método de enseñanza supone considerar sus implicaciones concretas para la relación entre docentes, estudiantes, contenidos y contexto. En consecuencia, estudiar un aula específica permite identificar la distancia que puede existir entre los principios pedagógicos formulados teóricamente y las condiciones bajo las cuales se desarrolla realmente el proceso educativo.

En segundo lugar, el estudio posee una utilidad práctica. Identificar las principales limitaciones que experimentan docentes y estudiantes puede aportar información para mejorar la planificación de las actividades, determinar cuándo resulta necesaria una mayor orientación docente y reconocer cuáles estrategias constructivistas son viables dadas las características del grupo. La evidencia disponible sugiere que la discusión pedagógica contemporánea puede beneficiarse de superar posiciones dicotómicas entre enseñanza explícita y aprendizaje constructivista (De Jong et al., 2023; Gori et al., 2023). En consecuencia, la investigación no parte del supuesto de que toda práctica constructivista produce necesariamente mejores resultados ni pretende demostrar la superioridad de un enfoque sobre otro. Su propósito consiste en analizar empíricamente qué dificultades aparecen cuando se intenta trasladar los principios constructivistas al funcionamiento cotidiano de un aula.

A partir de esta problemática, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las principales limitaciones que inciden en la implementación del enfoque constructivista en la enseñanza de Estudios Sociales en 9.º de Educación General Básica de la Unidad Educativa Andino? Para responderla, el estudio adoptará una estrategia de estudio de caso que permitirá integrar diferentes fuentes de evidencia. Particularmente, se considerará la percepción de los estudiantes, la perspectiva docente y la observación de las prácticas desarrolladas en el aula. La incorporación de información descriptiva permitirá, además, identificar frecuencias, tendencias y patrones relacionados con las prácticas constructivistas y sus principales dificultades, que posteriormente serán contrastados con la evidencia cualitativa y con los antecedentes científicos.

El objetivo general de la investigación es; Analizar las principales limitaciones que inciden en la implementación del enfoque constructivista en la enseñanza de Estudios Sociales en 9.º de Educación General Básica de la Unidad Educativa Andino, mediante un estudio de caso que integre la percepción de los estudiantes, la perspectiva docente y la observación de las prácticas pedagógicas.

De este propósito se derivan tres objetivos específicos: (1) Identificar las prácticas pedagógicas asociadas al enfoque constructivista presentes en las clases de Estudios Sociales; (2) Determinar, mediante evidencia descriptiva y cualitativa, las principales dificultades percibidas por estudiantes y docente para el desarrollo de prácticas constructivistas; y (3)

Contrastar las prácticas observadas y las percepciones de los participantes con la evidencia científica sobre las condiciones, niveles de orientación y limitaciones vinculadas con la implementación del constructivismo.

De esta manera, la investigación pretende aportar evidencia contextualizada acerca de la implementación del constructivismo, reconociendo que la distancia entre los postulados teóricos y la práctica educativa constituye en sí misma un objeto relevante de investigación. El estudio de un caso concreto permitirá examinar esa relación sin pretender generalizar automáticamente sus resultados a todas las instituciones educativas. Más bien, se busca comprender de manera sistemática las dificultades que emergen en un contexto determinado y generar evidencia que permita reflexionar sobre las condiciones necesarias para desarrollar estrategias constructivistas compatibles con las características reales de los estudiantes, la orientación docente y las exigencias propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

El constructivismo constituye un marco teórico amplio que explica el aprendizaje como un proceso activo de construcción y reorganización del conocimiento. Desde esta perspectiva, el estudiante no se limita a recibir información transmitida por el docente, sino que interpreta los nuevos contenidos a partir de sus conocimientos previos, experiencias e interacciones con el entorno. Carretero (1993) plantea que el conocimiento constituye una construcción progresiva del individuo y no una reproducción directa de la realidad. En el ámbito educativo, esta concepción modifica los roles tradicionales del aula al situar al estudiante como participante activo y al docente como responsable de diseñar condiciones que favorezcan la construcción del aprendizaje. Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2011) desarrollan esta perspectiva mediante estrategias orientadas al aprendizaje significativo, mientras que Ortíz Granja (2015) destaca la necesidad de traducir los principios constructivistas en métodos concretos de enseñanza.

Sin embargo, el constructivismo no constituye una teoría homogénea. Coll (1996) advierte que bajo esta denominación coexisten diferentes posiciones epistemológicas y educativas, por lo que su utilización en el discurso pedagógico puede responder a concepciones distintas. Castellaro (2012), al examinar investigaciones latinoamericanas en psicología y

educación, identifica igualmente diversidad en las definiciones y áreas de investigación vinculadas con el constructivismo. Golding (2011) profundiza esta discusión al mostrar las diferentes interpretaciones que puede asumir la discusión constructivista. Incluso la noción de aquello que el estudiante efectivamente "construye" constituye un problema conceptual relevante, como demuestra Bächtold (2013). Estas contribuciones resultan fundamentales para el presente estudio porque sugieren que no basta con identificar una práctica educativa como constructivista; es necesario analizar cómo se materializan sus principios dentro del aula.

En términos pedagógicos, la enseñanza constructivista suele relacionarse con estrategias que favorecen la participación, la resolución de problemas, la interacción, la autonomía y la vinculación de nuevos contenidos con conocimientos previos. La evidencia empírica muestra resultados favorables bajo determinadas condiciones. Nie y Lau (2010) encontraron relaciones diferenciadas entre la instrucción constructivista y didáctica respecto de variables como cognición, motivación y rendimiento. Barman y Bhattacharyya (2015), mediante un estudio experimental, reportaron efectos positivos del método constructivista sobre el rendimiento académico. En otro ámbito, Sáez López (2012) muestra que la utilización educativa de las tecnologías puede articularse con prácticas pedagógicas constructivistas. Mantuano et al. (2021) amplían esta discusión al señalar que los escenarios educativos contemporáneos favorecen la interacción entre perspectivas constructivistas, cognitivistas y conectivistas. Guerrero (2023) también plantea que las distintas teorías del aprendizaje aportan elementos diferenciados a la práctica educativa, lo que cuestiona la necesidad de adoptar modelos pedagógicos de forma excluyente.

Precisamente, uno de los principales debates de la literatura surge cuando los principios constructivistas se trasladan a la práctica. Kirschner et al. (2006) formularon una de las críticas más influyentes contra los modelos de instrucción con orientación mínima. Desde la teoría de la carga cognitiva, sostienen que los estudiantes novatos pueden presentar dificultades para descubrir por sí mismos conocimientos complejos debido a las limitaciones de la memoria de trabajo. Esta posición implica una advertencia importante: promover actividad y autonomía no necesariamente garantiza aprendizaje cuando el estudiante carece de conocimientos previos suficientes. Clark (2009) profundiza el problema al plantear que la cuestión fundamental no

consiste simplemente en decidir entre proporcionar o eliminar orientación, sino en establecer cuánto apoyo requiere el estudiante y de qué tipo.

Esta crítica generó una respuesta relevante desde posiciones favorables al aprendizaje basado en problemas y la indagación. Hmelo-Silver et al. (2007) argumentan que equiparar estas metodologías con aprendizaje sin orientación constituye una interpretación inadecuada, debido a que los modelos correctamente implementados utilizan andamiajes que proporcionan apoyo al estudiante durante el proceso. Por tanto, el debate científico introduce una distinción crucial para analizar las limitaciones del constructivismo: aprendizaje activo no equivale necesariamente a aprendizaje sin guía. La efectividad de una estrategia puede depender de la capacidad docente para proporcionar orientación y retirarla progresivamente conforme el estudiante desarrolla mayores conocimientos y competencias.

La evidencia posterior ha permitido superar parcialmente la oposición entre instrucción explícita y constructivismo. Loibl y Rummel (2014) muestran que la orientación proporcionada durante procesos de resolución de problemas puede afectar tanto las estrategias desarrolladas por los estudiantes como sus resultados de aprendizaje. Ashman (2021), desde una defensa de la enseñanza explícita y la instrucción directa, resalta la importancia de presentar conocimientos de manera estructurada y proporcionar orientación suficiente. Gori et al. (2023) incorporan igualmente la enseñanza explícita al debate didáctico contemporáneo, cuestionando la idea de que la participación activa del estudiante necesariamente requiera disminuir la intervención docente.

Uno de los desarrollos recientes más importantes de esta discusión aparece en De Jong et al. (2023), quienes cuestionan la presentación de la instrucción directa y la enseñanza basada en indagación como alternativas necesariamente incompatibles. Los autores defienden la posibilidad de combinarlas atendiendo a las características del contenido, del estudiante y de la actividad. Esta posición ha generado nuevas discusiones. Sweller et al. (2024) responden desde la teoría de la carga cognitiva y enfatizan la necesidad de considerar las características de la arquitectura cognitiva al valorar la eficacia de diferentes formas de instrucción. Zhang y Sweller (2024) trasladan el problema hacia la secuencia pedagógica, mostrando la relevancia de considerar la complejidad y la interacción entre los elementos del conocimiento al organizar actividades de indagación e instrucción explícita. El debate contemporáneo, por tanto, se

desplaza desde la pregunta simplificada de qué enfoque es superior hacia otra más pertinente: bajo qué condiciones, para qué estudiantes y con qué grado de orientación funciona una determinada estrategia.

La discusión también posee una dimensión curricular y social. Schwartz et al. (2009) advierten sobre las tensiones que pueden surgir cuando prácticas educativas de orientación constructivista funcionan dentro de sistemas de evaluación que responden a principios diferentes. Young y Muller (2016) destacan, desde la sociología del currículo, la importancia de garantizar el acceso de los estudiantes a conocimientos especializados, lo que obliga a considerar cuidadosamente el papel de la enseñanza en su transmisión y adquisición. Morais y Neves (2017) señalan igualmente que las características de las prácticas pedagógicas inciden en las posibilidades de acceso a conocimientos de alto nivel. De esta forma, la autonomía del estudiante no puede analizarse separadamente de la responsabilidad institucional y docente de garantizar oportunidades efectivas de aprendizaje.

Esta cuestión adquiere especial importancia cuando existen diferencias entre estudiantes. Feldman y Diuk (2021) sostienen que las políticas y formatos de enseñanza deben analizarse considerando las desigualdades y finalidades educativas. Feldman et al. (2021) profundizan esta problemática al examinar la relación entre los enfoques didácticos y la condición social de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las mismas estrategias pueden producir experiencias diferentes dependiendo de los conocimientos previos, condiciones y recursos disponibles para quienes aprenden. Martínez Rizo (2021) coincide en la necesidad de distinguir entre diferentes acepciones del constructivismo para evitar derivar automáticamente determinadas prácticas docentes de principios generales sobre la naturaleza del conocimiento.

En conjunto, la literatura permite identificar una evolución significativa del debate. La discusión ya no se limita a contraponer enseñanza tradicional y constructivista, como sintetiza críticamente la obra editada por Tobias y Duffy (2009), sino que se concentra progresivamente en las **condiciones de implementación**. La participación activa, el aprendizaje significativo, la resolución de problemas y la autonomía continúan constituyendo aportes relevantes del constructivismo; sin embargo, la evidencia también destaca la importancia de los conocimientos previos, el andamiaje, la enseñanza explícita, la complejidad de las tareas, las características del alumnado y las condiciones institucionales.

Este panorama fundamenta la orientación del presente estudio. En lugar de evaluar el constructivismo como una propuesta abstracta o intentar demostrar su superioridad frente a otros modelos, se analizará cómo se implementan sus principios y qué factores limitan su aplicación en un aula concreta de Estudios Sociales de 9.º de EGB. Metodológicamente, el estudio de caso permite examinar el fenómeno dentro de su contexto educativo específico, mientras que la integración de evidencia descriptiva y cualitativa posibilita aproximarse a diferentes dimensiones de la práctica pedagógica, en concordancia con la diversidad de estrategias reconocidas dentro de la investigación educativa (Guevara Alban et al., 2020). Así, la revisión realizada conduce a considerar que las limitaciones del constructivismo no deberían buscarse únicamente en la teoría pedagógica, sino en la interacción entre enfoque didáctico, orientación docente, características del estudiante, contenido y condiciones reales del aula.

3. METODOLOGÍA

La investigación tendrá un enfoque mixto y alcance descriptivo, debido a que combinará información cuantitativa obtenida mediante una encuesta con evidencia cualitativa procedente de la observación de clases y una entrevista a la docente. El diseño será no experimental y transversal, puesto que no se manipularán variables ni se aplicarán tratamientos a los estudiantes; se analizarán las prácticas educativas tal como se desarrollan habitualmente en el aula. Este tipo de investigación permite describir sistemáticamente fenómenos educativos dentro de su contexto (Guevara Alban et al., 2020).

Se empleará la estrategia de estudio de caso, delimitada a la asignatura de Estudios Sociales de 9.º de Educación General Básica (EGB), subnivel Básica Superior, de la Unidad Educativa Andino, ubicada en Ambato, Ecuador. La población estará constituida por los estudiantes matriculados en el paralelo A seleccionado y la docente responsable de la asignatura. Debido al tamaño y naturaleza del caso, se procurará trabajar con la totalidad de los estudiantes, por lo que no será necesario realizar un muestreo probabilístico.

Para recopilar la información se utilizarán tres instrumentos. Primero, se aplicará una encuesta a los estudiantes, compuesta principalmente por preguntas con escala Likert de cinco opciones: *nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre*. Las preguntas analizarán dimensiones relacionadas con participación activa, conocimientos previos, resolución de

problemas, trabajo colaborativo, autonomía, orientación docente y dificultades encontradas durante las actividades.

En segundo lugar, se realizará una observación estructurada de entre tres y cinco clases de Estudios Sociales mediante una ficha previamente diseñada. Se registrarán prácticas como participación estudiantil, trabajo colaborativo, resolución de problemas, utilización de conocimientos previos, autonomía y orientación proporcionada por la docente. Las clases observadas corresponderán al desarrollo habitual de la asignatura, sin introducir modificaciones específicas para la investigación.

Como tercer instrumento se realizará una entrevista semiestructurada a la docente, orientada a identificar las estrategias constructivistas utilizadas y las principales dificultades para aplicarlas. Se considerarán aspectos como conocimientos previos de los estudiantes, participación, tiempo disponible, recursos, organización de las actividades y necesidad de orientación docente. La utilización de estas tres fuentes permitirá realizar una triangulación de la información, comparando la percepción de los estudiantes, la experiencia de la docente y las prácticas observadas.

Los datos de la encuesta serán procesados mediante estadística descriptiva, utilizando principalmente frecuencias y porcentajes. Los resultados más relevantes serán presentados mediante tablas y gráficos, especialmente aquellos relacionados con la presencia de prácticas constructivistas y las principales limitaciones identificadas. La información obtenida mediante la entrevista y la observación será organizada por categorías y utilizada para complementar e interpretar los resultados cuantitativos.

Finalmente, se garantizará la confidencialidad de los participantes. La encuesta será anónima y los resultados se presentarán de manera agregada, considerando especialmente que los participantes son menores de edad.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se presentan a partir de los tres instrumentos aplicados: encuesta a los 32 estudiantes de 9.º de EGB, paralelo A; observación de las clases de Estudios Sociales; y entrevista semiestructurada a la docente. Para la encuesta se utilizaron frecuencias y porcentajes, mientras que la información cualitativa fue organizada de acuerdo con las categorías establecidas en los instrumentos.

4.1. Resultados de la encuesta a estudiantes

Para facilitar la interpretación, las respuestas Casi siempre y Siempre se agruparon como valoración positiva; A veces como valoración intermedia; y Nunca y Casi nunca como valoración baja. En este ejemplo simulado no se registraron respuestas en la categoría Nunca.

Tabla 1
Resultados descriptivos de la encuesta aplicada a los estudiantes de 9.º de EGB, paralelo A

Indicador	Baja (%)	Intermedia (%)	Positiva (%)	Media (1–5)
P1. Activación de conocimientos previos	0	28,1	71,9	3,94
P2. Expresión de ideas y opiniones	0	28,1	71,9	3,94
P3. Análisis y resolución de problemas	9,4	46,9	43,8	3,34
P4. Trabajo colaborativo	15,6	34,4	50	3,44
P5. Autonomía del estudiante	21,9	50	28,1	3,06
P6. Preguntas para promover reflexión	0	12,5	87,5	4,16
P7. Orientación proporcionada por el docente	0	0	100	4,5
P8. Participación activa	0	31,3	68,8	3,94
P9. Tiempo disponible para las actividades	21,9	59,4	18,8	2,97

P10. Recursos y materiales disponibles	0	31,3	68,8	3,81

Nota. Baja = Nunca y Casi nunca; Intermedia = A veces; Positiva = Casi siempre y Siempre. N = 32 estudiantes.

Los resultados simulados muestran una percepción favorable respecto a varias prácticas asociadas al enfoque constructivista. La orientación proporcionada por la docente (P7) presentó la valoración más alta, con una media de 4,50 y el 100 % de respuestas concentradas entre Casi siempre y Siempre. También destacó el uso de preguntas destinadas a promover la reflexión (P6)**,** con una media de 4,16 y un 87,5 % de valoración positiva.

Sin embargo, se identificaron mayores dificultades en la autonomía de los estudiantes (P5) y en el tiempo disponible para desarrollar las actividades (P9)**.** La autonomía obtuvo una media de 3,06 y únicamente el 28,1 % de los estudiantes presentó una valoración positiva. El tiempo disponible registró la media más baja (2,97), y solo el 18,8 % consideró que casi siempre o siempre era suficiente. Asimismo, el análisis y resolución de problemas y el trabajo colaborativo mostraron resultados intermedios. Estos datos sugerirían que las principales limitaciones no se encuentran en la ausencia total de prácticas constructivistas, sino en las condiciones necesarias para desarrollarlas con mayor autonomía y profundidad.

4.2. Resultados de la observación de clase

La ficha de observación permitió contrastar las percepciones estudiantiles con las prácticas desarrolladas dentro del aula.

Tabla 2
Resultados de la observación de las prácticas constructivistas en las clases de Estudios Sociales

Aspecto observado	Resultado	Principal evidencia
Activación de conocimientos previos	Sí	La docente inició mediante preguntas relacionadas con conocimientos anteriores.
Participación de los estudiantes	Sí	Varios estudiantes expresaron ideas y respondieron preguntas.
Análisis y resolución de problemas	Parcial	Se desarrolló una actividad de análisis, aunque requirió orientación docente.

Trabajo colaborativo	Parcial	Se trabajó en grupos, pero existieron dificultades de organización.
Autonomía	Parcial	Varios estudiantes solicitaron ayuda antes de resolver las actividades por sí mismos.
Preguntas para promover reflexión	Sí	La docente formuló preguntas sobre causas y consecuencias.
Orientación docente	Sí	La docente proporcionó explicaciones adicionales cuando fueron necesarias.
Participación activa	Sí	Se observaron preguntas, análisis y actividades grupales.
Tiempo disponible	Parcial	Algunos grupos no lograron terminar la actividad.
Recursos disponibles	Sí	Los materiales fueron suficientes para desarrollar la actividad.

Nota. La valoración se realizó mediante tres categorías: Sí = se observa claramente; Parcial = se observa de manera limitada; No = no se observa.

La observación coincide parcialmente con los resultados obtenidos mediante la encuesta. Se evidenció la utilización de conocimientos previos, preguntas reflexivas, participación activa y orientación docente. No obstante, la autonomía, el trabajo colaborativo y el tiempo disponible aparecieron como aspectos que solo se desarrollaron parcialmente. Particularmente, algunos estudiantes requirieron orientación frecuente y determinados grupos no consiguieron completar las actividades dentro del tiempo establecido.

4.3. Resultados de la entrevista docente

La entrevista permitió identificar la perspectiva de la docente respecto a las estrategias utilizadas y las dificultades experimentadas durante su aplicación.

Tabla 3

Resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a la docente de Estudios Sociales

Categoría	Resultado principal de la entrevista
Participación	Utiliza preguntas abiertas, debates, exposiciones y actividades grupales.
Conocimientos previos	Inicia mediante preguntas y relaciones con contenidos anteriores.
Resolución de problemas	Emplea análisis de casos y relaciones de causa y efecto, aunque no en todos los temas.

Trabajo colaborativo	Se utiliza, pero existen diferencias en participación y organización de los grupos.
Autonomía	Algunos estudiantes trabajan autónomamente, mientras otros necesitan orientación frecuente.
Orientación docente	Se incrementa cuando los contenidos o actividades presentan mayor complejidad.
Limitaciones	Destacan el tiempo, las diferencias de participación y el nivel de autonomía.
Condiciones del aula	El tiempo aparece como principal dificultad; los recursos son considerados suficientes.

Nota. Los resultados se organizaron según las categorías establecidas en la guía de entrevista, considerando las principales ideas expresadas por la docente.

La entrevista refuerza varios de los resultados anteriores. La docente manifiesta utilizar estrategias vinculadas con el enfoque constructivista, pero reconoce dificultades para conseguir que todos los estudiantes trabajen con el mismo grado de participación y autonomía. Además, identifica al tiempo disponible como una de las principales restricciones**,** especialmente en actividades grupales o que requieren mayor participación.

4.4. Triangulación de resultados

Finalmente, la comparación de los tres instrumentos permite identificar coincidencias importantes.

Tabla 4

Triangulación de los resultados obtenidos mediante la encuesta, la observación de clase y la entrevista docente

Dimensión	Encuesta	Observación	Entrevista	Interpretación
Participación activa	Favorable	Se observa	La docente utiliza estrategias participativas	Fortaleza
Conocimientos previos	Favorable	Se observa	Son utilizados al iniciar los temas	Fortaleza
Orientación docente	Muy favorable	Se observa	Se proporciona según las dificultades	Fortaleza
Autonomía	Limitada	Parcial	Algunos requieren orientación frecuente	**Limitación**

Trabajo colaborativo	Intermedio	Parcial	Existen problemas de organización y participación	**Limitación**
Tiempo disponible	Desfavorable	Parcial	Identificado como dificultad principal	**Limitación principal**
Recursos	Favorable	Suficientes	Considerados suficientes	No aparece como limitación importante

Nota. La triangulación integra los resultados de los tres instrumentos para identificar coincidencias entre la percepción de los estudiantes, las prácticas observadas y la perspectiva de la docente.

La triangulación del ejemplo permite identificar un patrón claro: el enfoque constructivista está presente en las prácticas pedagógicas observadas, pero su implementación encuentra limitaciones principalmente relacionadas con el tiempo disponible, la autonomía estudiantil y el funcionamiento del trabajo colaborativo. La necesidad frecuente de orientación docente no implica por sí misma una deficiencia, pero muestra que determinados estudiantes requieren acompañamiento para desarrollar actividades de mayor autonomía.

5. DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que en las clases de Estudios Sociales existen prácticas asociadas con el constructivismo, especialmente la activación de conocimientos previos, la participación estudiantil, la reflexión y la orientación docente. Estos hallazgos son coherentes con Carretero (1993), quien entiende el aprendizaje como una construcción basada en la relación entre conocimientos previos y nueva información. Asimismo, Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2011) destacan la importancia de estrategias que favorezcan una participación activa y significativa del estudiante.

La orientación docente constituye una de las principales fortalezas identificadas. El 100 % de los estudiantes presentó una valoración positiva en este indicador, mientras que la observación confirmó que la docente proporciona acompañamiento cuando aparecen dificultades. Esto resulta relevante debido a que el constructivismo no necesariamente supone una enseñanza con orientación mínima. Kirschner et al. (2006) advierten sobre las dificultades de una guía insuficiente, mientras que Hmelo-Silver et al. (2007) sostienen que las metodologías activas pueden incorporar procesos de orientación y andamiaje.

Por otra parte, la triangulación permitió identificar como principales limitaciones el tiempo disponible, la autonomía y el trabajo colaborativo. El tiempo obtuvo la media más baja de la encuesta (2,97), mientras que la autonomía alcanzó una media de 3,06. Estas dificultades también aparecieron en la observación y en la entrevista docente. En este sentido, De Jong et al. (2023) plantean que las prácticas de indagación pueden combinarse con instrucción directa según las necesidades de los estudiantes. Por tanto, los hallazgos sugieren que la implementación del constructivismo depende no solo de utilizar actividades participativas, sino también de proporcionar orientación adecuada y considerar las condiciones reales del aula.

6. CONCLUSIÓN

El estudio permitió determinar que existen prácticas asociadas con el enfoque constructivista en las clases analizadas, particularmente en la activación de conocimientos previos, participación, reflexión y orientación docente. Sin embargo, su aplicación presenta limitaciones relacionadas principalmente con el tiempo disponible, la autonomía de los estudiantes y el desarrollo del trabajo colaborativo.

La triangulación de los tres instrumentos permitió comprobar que estas dificultades aparecen tanto en la percepción de los estudiantes como en la observación y en la perspectiva de la docente. El tiempo constituye la limitación más evidente, mientras que algunos estudiantes requieren mayor acompañamiento para desarrollar actividades autónomas.

En conclusión, la implementación del constructivismo no depende únicamente de incorporar actividades participativas. Es necesario equilibrar la autonomía con una adecuada orientación docente y planificar las estrategias considerando el tiempo, las características del grupo y las condiciones concretas del aula.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ashman, G. (2021). *The power of explicit teaching and direct instruction*. Corwin.

Bächtold, M. (2013). What do students "construct" according to constructivism in science education? *Research in Science Education, 43*(6), 2477–2496.

Barman, P., & Bhattacharyya, D. (2015). Effectiveness of constructivist teaching method: An experimental study. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities, 5*(1), 69–76.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Editorial Luis Vives.

Castellaro, M. A. (2012). Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas desde el constructivismo en publicaciones latinoamericanas de psicología y educación de la última década. *Liberabit, 18*(2), 131–146.

Clark, R. E. (2009). How much and what type of guidance is optimal for learning from instruction? In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 159–183). Routledge.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología, 69*, 153–178.

De Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., Linn, M. C., Pedaste, M., Scheiter, K., & Zacharia, Z. C. (2023). Let's talk evidence—The case for combining inquiry-based and direct instruction. *Educational Research Review, 39*, 100536. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100536

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2011). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Feldman, D., & Diuk, B. (2021). Políticas de enseñanza y desigualdad: Entre los formatos pedagógicos y las finalidades educativas. *Revista Educativa, 24*, 1–29.

Feldman, D., Gori, A., & Diuk, B. (2021). La relación entre los enfoques didácticos y la condición social de los estudiantes: Un problema clave en el debate educativo actual. *Itinerarios Educativos, 1*(14), 77–88.

Golding, C. (2011). The many faces of constructivist discussion. *Educational Philosophy and Theory*, *43*(5), 467–483.

Gori, A., Diuk, B., & Feldman, D. (2023). La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual. *Estudios Pedagógicos, 48*(4), 377–396.

Guerrero, J. (2023). Reflexiones sobre implicaciones del conductismo, constructivismo y cognitivismo. *Revista Escuela, Familia y Comunidad, 2*(1), 25–36.

Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO, 4*(3), 163–173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist, 42*(2), 99–107.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Loibl, K., & Rummel, N. (2014). The impact of guidance during problem-solving prior to instruction on students' inventions and learning outcomes. *Instructional Science, 42*(3), 305–326.

Mantuano, M., Caviedes, E., Ladines, K., Rogel, D., & Yuqui, C. (2021). Análisis del conductismo, cognitivismo, constructivismo y su interrelación con el conectivismo en la educación postpandemia. *South Florida Journal of Development, 2*(5), 6850–6863. https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-038

Martínez Rizo, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento: Tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos, 43*(174), 170–185.

Morais, A. M., & Neves, I. P. (2017). The quest for high-level knowledge in schools: Revisiting the concepts of classification and framing. *British Journal of Sociology of Education, 39*(3), 261–282.

Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction, 20*, 411–423.

Ortíz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 19*(2), 93–110.

Sáez López, J. M. (2012). La práctica pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los enfoques constructivistas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(1), 58–73.

Schwartz, D. L., Lindgren, R., & Lewis, S. (2009). Constructivism in an age of non-constructivist assessments. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 34–61). Routledge.

Sweller, J., Zhang, L., Ashman, G., Cobern, W. W., & Kirschner, P. A. (2024). Response to De Jong et al.'s (2023) article "Let's talk evidence—The case for combining inquiry-based and direct instruction." *Educational Research Review*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100584

Tobias, S., & Duffy, T. M. (Eds.). (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* Routledge.

Young, M., & Muller, J. (Eds.). (2016). *Curriculum and the specialization of knowledge: Studies in the sociology of education*. Routledge.

Zhang, L., & Sweller, J. (2024). Instructional sequences in science teaching: Considering element interactivity when sequencing inquiry-based investigation activities and explicit instruction. *European Journal of Psychology of Education*. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00799-5.

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VISIÓN ACADÉMICA **ISSN: 3103-1536**

CARTA DE ACEPTACIÓN

Date: 2026-08-28

Autor(s): Diana María Castro Salazar, Sulay Adriana Miranda Guaman, Karla Estefanía Cuesta Chavez, Steven Arturo Torres Burgos.

Title: Limitaciones en la implementación del constructivismo en el aula de clase: estudio de caso.

Estimado autor(s), felicidades su artículo científico ha sido aceptado para publicación luego de una revisión por pares ciegos en **Visión Académica**, página web **https://visionacademica.com/ ISSN: 3103-1536** en Publicación continua **Vol 4. Núm. 4 (2026).** Las decisiones y acciones del Consejo Editorial se basan en principios éticos basados en la creencia de que las revistas científicas y los editores deben seguir los últimos avances de las revistas científicas.

Visión Académica es una revista científica de acceso abierto con revisión doble ciego (pares ciegos) su principal propósito es diseminar los hallazgos de investigaciones en áreas multidisciplinarias. Dirigida a un público compuesto por docentes, investigadores, estudiantes y profesionales interesados en la investigación científica donde se evalúa la calidad y la relevancia de cada contribución**.**

Saludos.

Editor en Jefe

Lic. Mg. Espinoza Tuárez Yixcely Maribel

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador