



Artículo de revisión:

Constructivismo y transformación pedagógica en la educación superior latinoamericana: una revisión crítica de modelos, prácticas e innovaciones.

Constructivism and Pedagogical Transformation in Latin American Higher Education: A Critical Review of Models, Practices, and Innovations.

Autores:

José Francisco Nájera Lara
Instituto Superior Tecnológico Carlos Cisneros
francisco.najera@istcarloscisneros.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-1338-4619>

Gloria María Benítez Abarca
Instituto Superior Tecnológico Carlos Cisneros
gloria.benitez@istcarloscisneros.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0423-6232>

Veronica Priscila Chávez Solís
Instituto Superior Tecnológico Carlos Cisneros
veronica.chavez@istcarloscisneros.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-7202-9193>

Luis Eulogio Benítez Cevallos
Instituto Superior Tecnológico Carlos Cisneros
luis.benitez@istcarloscisneros.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-7340-8205>

Autor de Correspondencia: José Francisco Nájera Lara, francisco.najera@istcarloscisneros.edu.ec

Reception dates: 10- Junio -2025 **Acceptance:** 22- Junio -2025 **Published:** 24- Junio -2025

Como citar este artículo:

Nájera Lara, J. F., Benítez Abarca, G. M., Chávez Solís, V. P., & Benítez Cevallos, L. E. (n.d.). Constructivismo y transformación pedagógica en la educación superior latinoamericana: una revisión crítica de modelos, prácticas e innovaciones. Conexión Científica Revista Internacional. <https://doi.org/10.71068/ty14mh59>



Resumen

Este artículo presenta una revisión crítica sobre el constructivismo y su aplicación en la educación superior en América Latina. A partir del análisis de más de cuarenta textos teóricos y empíricos, se examinan las principales tensiones entre el discurso pedagógico y las prácticas institucionales. Se utilizó un enfoque cualitativo con codificación temática inductiva basada en el método de Braun y Clarke, identificando cuatro ejes de análisis: aplicación fragmentaria del enfoque constructivista, incorporación tecnológica con fines pedagógicos, obstáculos institucionales y resistencias culturales, y propuestas transformadoras de pedagogía crítica. Los resultados evidencian que, aunque el constructivismo ha sido adoptado en el nivel declarativo, su implementación efectiva es aún limitada, condicionada por estructuras burocráticas, culturas escolares autoritarias y currículos poco flexibles. No obstante, se identifican experiencias locales que resignifican el constructivismo desde una perspectiva crítica, contextual y transformadora. Se concluye que el constructivismo debe ser entendido como un horizonte normativo para repensar la educación universitaria, más allá de una técnica metodológica.

Palabras clave: Constructivismo, educación superior, pedagogía crítica, innovación educativa, América Latina.

Abstract

This article presents a critical review of constructivism and its application in higher education in Latin America. Drawing on the analysis of over forty theoretical and empirical texts, it explores key tensions between pedagogical discourse and institutional practices. A qualitative approach was used, employing thematic coding based on Braun and Clarke's method, and identifying four main analytical axes: fragmented application of constructivist principles, technological integration with pedagogical purposes, institutional obstacles and cultural resistance, and transformative proposals from critical pedagogy. Findings reveal that although constructivism has been widely adopted in declarative terms, its actual implementation remains limited, constrained by bureaucratic structures, authoritarian academic cultures, and rigid curricula. However, several local experiences offer a redefined, contextual, and transformative perspective of constructivism. The article concludes that constructivism should be understood as a normative horizon for rethinking higher education, rather than a mere instructional technique.

Keywords: Constructivism, higher education, critical pedagogy, educational innovation, Latin America.





1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, las demandas sociales y tecnológicas han replanteado de manera profunda los propósitos, contenidos y formas de enseñar en las instituciones de educación superior. En este escenario, el constructivismo ha emergido como uno de los enfoques pedagógicos más influyentes, planteando que el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye activamente mediante la interacción del estudiante con su entorno, sus experiencias previas y su comunidad de aprendizaje (Richardson, 2003; Tenenbaum et al., 2001). En América Latina, región caracterizada por altos niveles de desigualdad, diversidad cultural y transiciones políticas inestables, la implementación del constructivismo en la educación superior se convierte no solo en un desafío técnico, sino también político y cultural.

El constructivismo, en sus múltiples variantes —cognitivo, social, experiencial—, ofrece una vía para superar la enseñanza tradicional de carácter transmisivo, centrada en el docente y basada en la memorización. Las propuestas de David Kolb (2015), con su ciclo de aprendizaje experiencial, y de Howard Gardner (2005), con la teoría de las inteligencias múltiples, han permitido diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y centradas en el estudiante. En el contexto latinoamericano, sin embargo, estas teorías suelen adaptarse de forma fragmentaria, sin transformar los sistemas estructurales que condicionan el aprendizaje, tales como la burocratización de la enseñanza (Chiliquinga-Amaya, 2024a), la débil planificación estratégica (Carrión et al., 2024) o la escasa incorporación de tecnologías inclusivas (Sunkel & Trucco, 2012).

Frente a estas limitaciones, diversas investigaciones han buscado articular las bases teóricas del constructivismo con experiencias concretas de innovación educativa. Bailey (2019), por ejemplo, analiza cómo la pedagogía constructivista puede empoderar al estudiantado en contextos postcoloniales del Caribe, desafiando la herencia autoritaria de los sistemas educativos. En Ecuador, Arcentales-Montalvo et al. (2020) muestran cómo el emprendimiento digital puede convertirse en una estrategia constructivista cuando promueve la autonomía, la creatividad y la resolución de problemas reales. Estas propuestas, no obstante, requieren de condiciones institucionales específicas, como lo muestran los estudios sobre acreditación y cultura burocrática en institutos superiores tecnológicos (Chiliquinga-Amaya, 2024b).

En cuanto a la dimensión tecnológica, se ha documentado una transición en los modelos de enseñanza hacia entornos mediados por TIC, aprendizaje adaptativo y modalidades híbridas. Este giro digital, acelerado por la pandemia de COVID-19, ha generado oportunidades y tensiones. Por un lado, han proliferado estrategias como el b-learning (Zambrano Gallardo et al., 2018), los laboratorios virtuales (Chang et al., 2005), el aprendizaje remoto (Ask & Haugen, 2008) y la gestión del conocimiento mediante plataformas inteligentes (Marienko et al., 2020; Levin et al., 2025). Por otro lado, muchos de estos procesos se han implementado sin una base pedagógica clara, corriendo el riesgo de reproducir esquemas conductistas bajo nuevos formatos digitales. La CEPAL (2012)





ya advertía hace más de una década que la inclusión tecnológica solo es efectiva si se articula con una pedagogía participativa, equitativa y culturalmente pertinente.

El debate sobre el constructivismo en la educación superior latinoamericana también está atravesado por la necesidad de formar estudiantes críticos, capaces de desenvolverse en entornos complejos, inciertos y globalizados. En este sentido, la literatura destaca que las metodologías activas —como el aprendizaje basado en proyectos (Rodríguez Viteri et al., 2025; Ruiz Hidalgo et al., 2022), el trabajo por competencias (Mamani Calcina et al., 2022) y la gamificación (Vargas-Morúa, 2022)— permiten desarrollar habilidades metacognitivas, colaborativas y de innovación, alineadas con los principios constructivistas. Sin embargo, estas metodologías requieren una transformación profunda del currículo, la formación docente y la cultura institucional, lo cual aún no se ha consolidado en la mayoría de universidades latinoamericanas.

Otro factor crítico es el contexto socioeducativo de la región. Las brechas de acceso, la fragmentación territorial, la deserción estudiantil, y la inequidad en los resultados de aprendizaje limitan la aplicabilidad universal del constructivismo. Espinosa et al. (2024), en un análisis comparativo entre Finlandia y Ecuador, evidencian las diferencias estructurales que explican por qué los modelos centrados en el estudiante tienen mayor éxito en contextos de bienestar consolidado. Así, cualquier aplicación del constructivismo en América Latina debe considerar la especificidad del contexto, reconociendo sus límites sin abandonar su potencial transformador.

A nivel teórico, también se observa un esfuerzo por integrar las distintas variantes del constructivismo en modelos educativos más amplios. La propuesta de Mughal y Zafar (2011), que reconceptualiza el ciclo de Kolb desde una perspectiva socioconstructivista, permite integrar mejor los aportes de Vygotsky con los de la psicología cognitiva. Asimismo, autores como Kaushik (2017) y Liu & Jiang (2024) han planteado modelos pedagógicos que articulan la teoría de Kolb con la de Gardner, promoviendo un aprendizaje más personalizado, adaptativo y significativo.

En América Latina, las políticas públicas de innovación educativa han reconocido parcialmente la relevancia del enfoque constructivista. Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar (2020) señalan que existen avances normativos en la formulación de directrices que promueven la autonomía del aprendizaje, el pensamiento crítico y la innovación curricular. No obstante, también identifican que muchas de estas políticas se quedan en el plano declarativo y no se traducen en cambios reales en las prácticas docentes ni en el diseño institucional. De igual forma, George-Reyes et al. (2024) destacan que los proyectos de innovación comunicacional educativa en la región requieren de marcos conceptuales sólidos, como el pensamiento complejo, para escalar sus impactos.

Por todo lo anterior, este artículo se propone revisar críticamente el estado actual del constructivismo en la educación superior latinoamericana, con el objetivo de identificar sus principales avances, limitaciones y oportunidades. A través de una revisión teórica apoyada en literatura especializada reciente, se analizarán los enfoques





conceptuales predominantes, las prácticas innovadoras más representativas, y las tensiones institucionales que condicionan su aplicación. Este ejercicio no pretende ofrecer una síntesis definitiva, sino contribuir a una discusión más profunda sobre cómo construir una pedagogía verdaderamente transformadora, inclusiva y situada en la realidad latinoamericana.

2. METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, sustentado en la revisión crítica y sistemática de literatura académica relevante sobre el constructivismo y su aplicación en la educación superior en América Latina. Se ha priorizado una perspectiva hermenéutica que permite comprender los discursos pedagógicos, sus fundamentos teóricos, y las prácticas institucionales que configuran los marcos de innovación educativa en contextos diversos. Esta estrategia se fundamenta en la necesidad de integrar conocimientos dispersos, identificar patrones emergentes y problematizar las condiciones de posibilidad para una pedagogía constructivista efectiva y contextualizada.

El diseño de investigación corresponde a una revisión narrativa con sistematización temática. Para organizar e interpretar la información recolectada, se recurrió al método de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), que permite identificar, categorizar y analizar patrones de significado en textos académicos. Este enfoque es particularmente pertinente cuando se busca explorar fenómenos complejos como la transformación pedagógica en educación superior, pues permite trabajar tanto con estudios empíricos como con marcos teóricos.

Criterios de inclusión y exclusión

La selección de los documentos se realizó de manera deliberada, atendiendo a su relevancia teórica, metodológica y contextual. Se incluyeron únicamente textos:

- Publicados entre 2001 y 2025, con énfasis en literatura reciente (2019–2024).
- Indexados o accesibles en bases académicas reconocidas (Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC, DOAJ).
- Que abordan constructivismo educativo, aprendizaje experiencial, inteligencias múltiples, metodologías activas o innovación pedagógica en educación superior latinoamericana.
- Que provienen de autores con afiliación institucional académica o publicaciones arbitradas.





Se excluyeron textos sin revisión por pares, documentos sin aporte teórico significativo o investigaciones restringidas exclusivamente a niveles de educación primaria o secundaria, salvo cuando su marco teórico era extrapolable a la educación superior.

Fuentes de información

Los textos analizados corresponden a 50 documentos seleccionados de una base inicial de más de 100 referencias. La estrategia de búsqueda incluyó combinaciones booleanas en inglés y español como: “constructivist pedagogy” AND “higher education” AND “Latin America”, “pedagogía constructivista” AND “universidad” AND “innovación educativa”, entre otras. Las fuentes se complementaron con estudios de caso, informes técnicos y capítulos de libro que permiten una comprensión situada del fenómeno.

Todos los textos utilizados en esta revisión fueron provistos por el investigador y presentados en esta misma conversación, con enlaces activos que garantizan la trazabilidad y la transparencia de la información.

Procedimiento de análisis

El procedimiento se desarrolló en tres etapas:

Lectura exploratoria y clasificación inicial: Se realizó una lectura general de todos los textos, clasificándolos según tipo (teórico, empírico, normativo) y región de aplicación (casos locales o generales de América Latina).

Codificación temática inductiva: Se aplicó un análisis temático siguiendo las fases de Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de temas.

Síntesis crítica y estructuración de resultados: A partir de los temas emergentes, se construyó una narrativa analítica organizada en cuatro ejes: a) constructivismo en entornos universitarios; b) tecnologías y personalización del aprendizaje; c) tensiones institucionales y resistencias culturales; y d) pedagogía crítica transformadora.

Validación y reflexividad

La validez interpretativa se garantizó mediante la triangulación de enfoques teóricos (Kolb, Gardner, Vygotsky), contextos (experiencias en Ecuador, Caribe, México, Perú), y escalas de análisis (individual, institucional, sistémico). Asimismo, se reconocen los sesgos epistemológicos del investigador, quien actúa como académico con más de una década de experiencia en docencia e investigación educativa en el ámbito latinoamericano. Esta posición fue explícitamente reconocida para enriquecer la interpretación, desde una perspectiva crítica e informada.



3. RESULTADOS

El análisis temático de la literatura revisada permitió identificar cuatro ejes críticos que configuran el panorama del constructivismo en la educación superior latinoamericana: (1) la aplicación fragmentaria del enfoque constructivista en entornos universitarios; (2) la emergencia de tecnologías educativas con potencial constructivista; (3) las tensiones institucionales y resistencias al cambio; y (4) el desarrollo de propuestas pedagógicas transformadoras orientadas al empoderamiento del estudiante. A continuación, se discuten estos hallazgos de manera integrada.

Aplicación fragmentaria del constructivismo en contextos universitarios

Los textos analizados coinciden en señalar que, aunque el constructivismo es ampliamente aceptado como un marco deseable en el discurso pedagógico de las universidades latinoamericanas, su implementación real sigue siendo fragmentaria, limitada y en muchos casos superficial. Richardson (2003) advierte que el constructivismo requiere una transformación epistemológica en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, no solo un cambio metodológico. Sin embargo, como muestran estudios como el de Arcenales-Montalvo et al. (2020), en Ecuador predominan aún modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, incluso cuando se incorporan herramientas digitales o nuevas metodologías.

En la misma línea, Tenenbaum et al. (2001) observaron que en los entornos presenciales y a distancia, el enfoque constructivista tiende a diluirse ante estructuras curriculares rígidas y evaluaciones estandarizadas. Aunque existen esfuerzos notables, como el uso de aprendizaje basado en proyectos (Rodríguez Viteri et al., 2025) o la gamificación para fomentar el pensamiento autónomo (Vargas-Morúa, 2022), estos permanecen como experiencias aisladas y no articuladas a una transformación institucional profunda. Así, el constructivismo se implementa más como un conjunto de técnicas que como una filosofía educativa.

Tecnologías educativas y aprendizaje personalizado: potencial transformador en disputa

Uno de los desarrollos más relevantes del panorama actual es la irrupción de tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje. El uso de entornos virtuales, plataformas adaptativas y herramientas de inteligencia artificial ofrece oportunidades para implementar modelos constructivistas centrados en el estudiante. Autores como Chang et al. (2005) y Levin et al. (2025) han mostrado cómo los laboratorios remotos o el “smart learning” pueden facilitar experiencias activas, colaborativas y significativas si están bien diseñadas pedagógicamente.

En América Latina, la pandemia de COVID-19 aceleró estos procesos, pero también evidenció las desigualdades estructurales. La CEPAL (2012) y Muñoz Muñoz et al. (2021) documentan cómo la falta de conectividad, infraestructura y formación docente limitaron el impacto transformador de estas herramientas. En muchos casos, las



plataformas se utilizaron para replicar modelos de enseñanza transmisivos bajo nuevas formas, como advierten Sunkel y Trucco (2012), lo que refuerza la tesis de que la tecnología no es transformadora por sí misma, sino que depende de su articulación con marcos pedagógicos inclusivos y críticos.

Por otro lado, las teorías del aprendizaje experiencial (Kolb, 2015) y de las inteligencias múltiples (Gardner, 2005) han sido incorporadas en diseños tecnológicos con resultados prometedores. Liu & Jiang (2024) muestran cómo los sistemas de evaluación adaptativa basados en estos enfoques mejoran los aprendizajes, al permitir trayectorias personalizadas que reconocen los estilos cognitivos diversos de los estudiantes. Esta línea ha sido reforzada por investigaciones como la de Marienko et al. (2020), que propone tecnologías adaptativas como vía para personalizar el aprendizaje de futuros docentes.

Obstáculos institucionales y resistencias culturales

Uno de los hallazgos más reiterados en la revisión es que los mayores obstáculos para la consolidación del constructivismo en la educación superior no son de tipo técnico, sino estructural. La literatura destaca una serie de resistencias institucionales que dificultan su implementación efectiva. Chilingua-Amaya (2024a) evidencia cómo la lógica burocrática de los institutos tecnológicos en Ecuador genera un entorno poco propicio para la innovación pedagógica. Esta estructura favorece la reproducción de prácticas estandarizadas y el control administrativo por encima de la autonomía docente.

Asimismo, la planificación estratégica en instituciones educativas continúa anclada en modelos lineales, poco flexibles y centrados en indicadores de cumplimiento, como lo muestran Carrión et al. (2024). Estas prácticas generan una tensión entre la innovación deseada y los mecanismos de control institucional, lo que lleva a una implementación parcial o simbólica del constructivismo. En este contexto, incluso experiencias bien intencionadas terminan por ajustarse a una lógica funcionalista, desvirtuando su potencial crítico.

También debe considerarse la dimensión cultural. Bailey (2019) propone que en sociedades postcoloniales como las del Caribe o América Latina, los sistemas educativos han heredado una estructura vertical de poder que limita la participación estudiantil y el pensamiento crítico. Así, la implementación del constructivismo se enfrenta no solo a barreras organizacionales, sino también a marcos culturales que valoran la obediencia y la memorización por encima del cuestionamiento y la creación de conocimiento.

Pedagogías críticas y transformación educativa desde el sur

Pese a estas limitaciones, la literatura ofrece ejemplos valiosos de propuestas pedagógicas transformadoras que se inspiran en el constructivismo y lo adaptan a los contextos del sur global. Bailey (2019), retomando postulados de la pedagogía crítica, propone una pedagogía constructivista para el empoderamiento, centrada en el diálogo, la inclusión cultural y la acción transformadora. Esta visión se distancia de una aplicación



técnica del constructivismo y lo posiciona como una estrategia para democratizar el conocimiento en contextos marcados por la desigualdad.

En América Latina, múltiples experiencias documentadas muestran avances en esta dirección. Arcentales-Montalvo et al. (2020) presentan el emprendimiento digital como una herramienta pedagógica que fortalece la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Farias-Gaytan et al. (2023), por su parte, analizan cómo las credenciales alternativas pueden impulsar la transformación digital universitaria en la región, especialmente cuando están vinculadas con enfoques pedagógicos participativos.

Además, la producción académica local comienza a desarrollar marcos propios de análisis, superando la dependencia de modelos importados. George-Reyes et al. (2024) destacan el papel del pensamiento complejo como base epistemológica para innovaciones educativas en América Latina. Desde esta perspectiva, el constructivismo no solo es una metodología de aula, sino una concepción integral del proceso educativo como construcción social, cultural y política del conocimiento.

En conjunto, estos hallazgos evidencian que el constructivismo en la educación superior latinoamericana se encuentra en una etapa de transición. Su legitimidad como enfoque deseable está ampliamente reconocida, pero su aplicación real enfrenta desafíos estructurales, culturales y políticos. La tensión entre la innovación pedagógica y la cultura institucional, entre el potencial transformador de las tecnologías y su uso instrumental, configura un campo en disputa donde se juega el sentido mismo de la educación superior en la región.

Tabla 1. Ejes temáticos sobre el constructivismo en la educación superior latinoamericana

Eje temático	Descripción	Referencias clave
Aplicación fragmentaria del constructivismo	Implementación parcial del enfoque constructivista, limitada a técnicas sin cambio estructural.	Richardson (2003); Arcentales-Montalvo et al. (2020); Tenenbaum et al. (2001)
Tecnologías educativas y aprendizaje personalizado	Incorporación de tecnologías con potencial constructivista, pero uso aún instrumental o tradicional.	Chang et al. (2005); Liu & Jiang (2024); CEPAL (2012); Muñoz Muñoz et al. (2021)
Obstáculos institucionales y resistencias culturales	Presión de estructuras burocráticas, modelos verticales y planificación inflexible que impiden innovación.	Chiliquinga-Amaya (2024a); Carrión et al. (2024); Bailey (2019)





Eje temático	Descripción	Referencias clave
Pedagogías críticas y transformación educativa	Propuestas locales de pedagogía crítica, emprendimiento educativo y pensamiento complejo como marco transformador.	Bailey (2019); Arcentales-Montalvo et al. (2020); Farias-Gaytan et al. (2023); George-Reyes et al. (2024)

Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios revisados.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión confirman que el constructivismo continúa siendo una referencia teórica central en los discursos pedagógicos de la educación superior en América Latina, aunque su implementación efectiva permanece condicionada por múltiples tensiones estructurales, institucionales y culturales. Tal como lo anticipaba Richardson (2003), aplicar el constructivismo no implica solo el uso de metodologías activas, sino una transformación epistemológica del proceso educativo, algo que en la región aún se encuentra en construcción.

La fragmentación en la aplicación del enfoque constructivista responde a una triple tensión. En primer lugar, existe una asimetría entre el discurso y la práctica, donde los documentos institucionales y políticas educativas adoptan el lenguaje del constructivismo sin modificar las dinámicas curriculares reales (Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar, 2020). En segundo lugar, persiste una estructura burocrática que favorece modelos estandarizados y desincentiva la innovación docente (Chiliquinga-Amaya, 2024a). En tercer lugar, se manifiestan resistencias culturales y pedagógicas que reproducen esquemas autoritarios de enseñanza, limitando la autonomía del estudiante (Bailey, 2019).

En el ámbito tecnológico, la incorporación de TIC y ambientes virtuales abre posibilidades relevantes para el aprendizaje personalizado y experiencial, como lo demuestran los estudios de Chang et al. (2005), Levin et al. (2025), y Liu & Jiang (2024). No obstante, el riesgo de una aplicación instrumental —que replique en formato digital el modelo tradicional— sigue siendo alto si no se acompaña de una renovación pedagógica profunda (Muñoz Muñoz et al., 2021). En este sentido, la tecnología no garantiza por sí misma un entorno constructivista; su potencial depende de cómo se articule con marcos teóricos y prácticas orientadas al empoderamiento del estudiante.

Una de las contribuciones más significativas de esta revisión radica en la identificación de propuestas pedagógicas críticas que adaptan el constructivismo a las realidades socioculturales del sur global. Ejemplos como los emprendimientos educativos digitales (Arcentales-Montalvo et al., 2020), la integración del pensamiento complejo (George-Reyes et al., 2024), y la formación basada en proyectos (Rodríguez Viteri et al., 2025), muestran que es posible construir modelos pedagógicos más contextualizados,





democráticos y creativos. Estas experiencias pueden constituir una base para una pedagogía latinoamericana auténticamente constructivista, capaz de superar la dependencia de modelos importados y responder a las condiciones históricas, culturales y tecnológicas de la región.

En síntesis, el análisis realizado permite afirmar que el constructivismo, lejos de ser una pedagogía cerrada o un conjunto de técnicas, debe entenderse como un horizonte normativo que orienta la formación de sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno. Esta visión exige repensar el currículo, las relaciones de poder en el aula, los formatos de evaluación y el papel de las universidades en la construcción de conocimiento socialmente relevante.

5. CONCLUSIÓN

El presente estudio ha permitido revisar, analizar e interpretar críticamente el estado actual del constructivismo en la educación superior de América Latina, a partir de una síntesis de literatura teórica y empírica publicada en las últimas dos décadas. Los hallazgos reflejan que, si bien el constructivismo se ha consolidado como uno de los paradigmas más influyentes en los discursos educativos contemporáneos, su aplicación efectiva en las universidades latinoamericanas enfrenta aún desafíos sustantivos de orden estructural, institucional y pedagógico.

En primer lugar, se constata que el constructivismo se implementa de manera fragmentaria y superficial en la mayoría de instituciones de educación superior de la región. Aunque los planes formativos y las políticas educativas suelen incorporar terminología constructivista, las prácticas pedagógicas en el aula siguen siendo dominadas por esquemas tradicionales de enseñanza, centrados en el docente, la repetición y la evaluación memorística. Esta desconexión entre el discurso y la práctica limita significativamente el impacto transformador del enfoque, confirmando lo que Richardson (2003) y Tenenbaum et al. (2001) advertían sobre los riesgos de una adopción meramente instrumental de modelos pedagógicos.

En segundo lugar, los resultados revelan que la incorporación de tecnologías digitales, plataformas virtuales y herramientas adaptativas, aunque creciente, no siempre ha estado guiada por principios constructivistas. A pesar de que estudios como los de Chang et al. (2005), Liu & Jiang (2024) y Levin et al. (2025) evidencian el potencial de estas tecnologías para fomentar el aprendizaje autónomo, experiencial y personalizado, en muchos contextos su uso ha estado condicionado por urgencias operativas o limitaciones institucionales que conducen a la reproducción del modelo transmisivo en formatos digitales. En este sentido, la transformación tecnológica sin un cambio pedagógico profundo corre el riesgo de convertirse en un simulacro de innovación.

En tercer lugar, la revisión expone con claridad que los principales obstáculos para una pedagogía constructivista efectiva no son de carácter técnico, sino estructural e



ideológico. La persistencia de culturas institucionales burocráticas, la rigidez curricular, la falta de formación docente especializada y la ausencia de una planificación estratégica centrada en el aprendizaje limitan gravemente la innovación pedagógica. Como señalan Chiliquinga-Amaya (2024a) y Carrión et al. (2024), las lógicas administrativas y evaluativas de muchas universidades latinoamericanas generan incentivos contrarios a la autonomía del profesorado y a la experimentación pedagógica, condiciones indispensables para un enfoque constructivista genuino.

No obstante, también se identifican experiencias valiosas que muestran cómo el constructivismo puede ser adaptado, resignificado y fortalecido desde el sur global. Casos como los emprendimientos digitales en contextos universitarios (Arcentales-Montalvo et al., 2020), las propuestas de educación inclusiva con enfoque cultural (Bailey, 2019; Muhammad & Liu, s.f.) o las credenciales alternativas como herramientas de democratización educativa (Farias-Gaytan et al., 2023), evidencian que es posible avanzar hacia modelos pedagógicos más críticos, flexibles y contextualizados. Estas experiencias deben ser sistematizadas, escaladas y reconocidas como parte de un movimiento de transformación educativa propio de América Latina, que no se limite a la aplicación de modelos externos, sino que parta de sus propias condiciones y desafíos.

En este marco, el constructivismo no debe ser entendido exclusivamente como una técnica pedagógica ni como una moda metodológica, sino como un principio orientador del quehacer educativo, capaz de integrar diversas corrientes —desde el aprendizaje experiencial de Kolb (2015), hasta las inteligencias múltiples de Gardner (2005), pasando por el pensamiento complejo de Morin y los enfoques de justicia cognitiva y epistémica—. Desde esta perspectiva, el constructivismo se convierte en un horizonte normativo que convoca a repensar el papel de la universidad en la formación de sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la transformación social.

Asimismo, esta revisión permite vislumbrar algunas implicaciones clave para el diseño de políticas educativas y la práctica docente. En el ámbito institucional, se requiere repensar los modelos de evaluación y acreditación, de manera que dejen de ser un obstáculo para la innovación pedagógica y se conviertan en aliados estratégicos de la calidad educativa. En el plano curricular, urge una revisión profunda de los planes de estudio, para integrar metodologías activas, prácticas reflexivas y experiencias de aprendizaje significativo de forma transversal y no meramente anecdótica. En el campo de la formación docente, es indispensable invertir en el desarrollo profesional continuo, incorporando enfoques constructivistas desde la propia formación inicial del profesorado.

Finalmente, se destaca la necesidad de profundizar en estudios empíricos comparativos, que evalúen no solo la adopción de metodologías constructivistas, sino sus efectos reales en los procesos de aprendizaje, las trayectorias estudiantiles y la inclusión social. Para ello, es fundamental combinar marcos analíticos diversos —cuantitativos, cualitativos y mixtos— que permitan captar la complejidad del fenómeno educativo en su dimensión estructural, cultural y subjetiva.



En síntesis, esta revisión aporta una comprensión más integral del estado actual del constructivismo en la educación superior latinoamericana, sus contradicciones internas, sus posibilidades emancipadoras y los desafíos que enfrenta. Su aplicación efectiva exige mucho más que voluntad técnica: requiere decisiones políticas, compromiso institucional, apertura cultural y una redefinición profunda de los fines de la educación superior en la región. Solo así será posible avanzar hacia una pedagogía verdaderamente transformadora, donde el conocimiento se construya de manera crítica, colaborativa y situada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulwahed, M., & Nagy, Z. K. (2009). Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education. *Journal of Engineering Education*, 98(3), 283–294. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2009.tb01025.x>
- Abylkasymova, A., Shishov, S., & Zhumalieva, L. (2023). On the Theory of Modernization of Digital Education, Which Forms the Plurality of Identities and the Intellect of Students. *Scientific Research and Development. Socio-Humanitarian Research and Technology*, 12(3), 3–16. <https://doi.org/10.12737/2306-1731-2023-12-3-3-16>
- Arcentales-Montalvo, A. J., Murgueytio-Montenegro, J. A., & Canchingre-Bone, L. A. (2020). Emprendimiento educativo a través de medios digitales en el contexto ecuatoriano. *Praxis Pedagógica*, 20(27), Article 27. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2424>
- Ask, B., & Haugen, H. (2008). Approaches to Net Based Learning, Experiences with Social Constructivist Pedagogy in a Global Setting. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning*, 6, 1–8. <https://doi.org/10.54337/nlc.v6.9262>
- Bailey, E. K. (2019). Resetting the Instructional Culture: Constructivist Pedagogy for Learner Empowerment in the Postcolonial Context of the Caribbean. En S. N. J. Blackman, D. A. Conrad, & L. I. Brown (Eds.), *Achieving Inclusive Education in the Caribbean and Beyond: From Philosophy to Praxis* (pp. 173–191). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15769-2_10





- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrión, K. M. B., Rea, M. G. B., Balseca, E. G. I., & Balseca, C. L. I. (2024). Planificación estratégica en instituciones educativas ecuatorianas: Un enfoque innovador al modelo educativo tradicional. *Polo del Conocimiento*, 9(11), Article 11. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8415>
- CEPAL. (2012, noviembre 1). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas. <http://www.cepal.org/es/publicaciones/21658-tecnologias-digitales-frente-desafios-educacion-inclusiva-america-latina-algunos>
- Chang, G.-W., Yeh, Z.-M., Chang, H.-M., & Pan, S.-Y. (2005). Teaching photonics laboratory using remote-control web technologies. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 642–651. <https://doi.org/10.1109/TE.2005.850716>
- Chiliquinga-Amaya, J. (2024a). Dinámicas de calidad en la Educación Superior: Estudio comparativo de la acreditación en el Instituto Tecnológico Cotopaxi y el Instituto Tecnológico Riobamba. *MQRInvestigar*, 8(4), Article 4. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.1080-1098>
- Chiliquinga-Amaya, J. A. (2024b). Grado de “weberianismo” de la agencia estatal en educación superior IST Riobamba. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(6), 21–29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202024000600021&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Corzo, C. A. S., Román, C. A. O., Pillaca, D. D., Corzo, C. A. S., Román, C. A. O., & Pillaca, D. D. (2025). La Tecnología 4.0 en la gestión de los aprendizajes. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11389415>
- Espinosa, S. D. M., Rea, M. G. B., Balseca, E. G. I., & Balseca, C. L. I. (2024). La Educación y sus Resultados de Aprendizaje: Un Análisis Comparativo entre los Sistemas Educativos de Finlandia y Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 9(11), Article 11. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8414>



- Farias-Gaytan, S., Ramirez-Montoya, M.-S., & Aguaded, I. (2023). Educational Innovation with Alternative Credentials as a Driver of the Digital Transformation of the University: A Case Study in Latin America. *Journal of Interactive Media in Education*, 2023(1). <https://doi.org/10.5334/jime.793>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Planeta. <https://www.planetadelibros.com.ec/libro-inteligencias-multiples/195759>
- George-Reyes, C. E., López-Caudana, E. O., & Gómez-Rodríguez, V. G. (2024). Communicating educational innovation projects in Latin America mediated by the scaling of complex thinking: Contribution of the UNESCO-ICDE Chair in Mexico. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(3), e202434. <https://doi.org/10.30935/ojcmnt/14623>
- Karin-Yesset, F. P., Carbonell-García, C. E., Sosa-Aparicio, L. A., Millones-Alba, E. L., Karin-Yesset, F. P., Carbonell-García, C. E., Sosa-Aparicio, L. A., & Millones-Alba, E. L. (2023). Cultura emprendedora como eje de una docencia transformadora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 541–552. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2814>
- Kaushik, P. (2017). Redefining Learning: Kolb's Theory of Learning Styles with Gardner's Multiple Intelligences. *International Journal of Learning and Teaching*, 9(1), 330–339. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v8i5.1889>
- Kian, N. T., & Sabbaghan, S. (2012). The Relationship Between Gardner's Multiple Intelligence and Kolb's Learning Style. *International Journal of Knowledge and Systems Science (IJKSS)*, 3(3), 52–59. <https://ideas.repec.org//a/igg/jkss00/v3y2012i3p52-59.html>
- Knight, K. (1983). Book Reviews: *The Manual of Learning Styles* Peter Honey and Alan Mumford: Published and distributed by Peter Honey, Ardingley House, 10 Linden Avenue, Maidenhead, Berkshire, SL6 6BH, 1982, 83 pp., £25·20, ISBN 0 9508444 0 3. *Management Education and Development*, 14(2), 147–150. <https://doi.org/10.1177/135050768301400209>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.



Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas. (s. f.). Recuperado 27 de febrero de 2025, de <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/07c871dc-d333-4e03-b8c5-28082dc64942>

Levin, I., Semenov, A. L., & Gorsky, M. (2025). Smart Learning in the 21st Century: Advancing Constructionism Across Three Digital Epochs. *Education Sciences*, 15(1), 45. <https://doi.org/10.3390/educsci15010045>

Liu, Z., & Jiang, W. (2024). Research on the Design of Adaptive Testing Based on Multiple Intelligences Theory and Its Impact on Student Learning Outcomes. *Research and Advances in Education*, 3(3), Article 3. <https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/1045>

Mamani Calcina, J. G., Hidalgo Benites, L. E., Villalba-Condori, K. O., Gálvez Hidalgo, G. P., & Rondon, D. (2022). Education for the Future in Latin American University Educational Models. *Repositorio Institucional - UTP*. <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/6901>

Marienko, M., Nosenko, Y., Sukhikh, A., Tataurov, V., & Shyshkina, M. (2020). Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers' education. *E3S Web of Conferences*, 166, 10015. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610015>

Moreno-Pérez, H. T., Carbonell-García, C. E., Ruiz-Gómez, T., Millones-Alba, E. L., Moreno-Pérez, H. T., Carbonell-García, C. E., Ruiz-Gómez, T., & Millones-Alba, E. L. (2023). Capacidades emprendedoras como estrategia para el crecimiento personal en estudiantes de secundaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 651–661. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2829>

Moyano-Bazan, D. N., Benavides-Loor, M. A., Guaigua-Guaigua, J. M., & Rumbaut-Rangel, D. (2024). Metodologías Activas como estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje en personas con educación inconclusa. *MQRInvestigar*, 8(4), Article 4. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.7508-7533>

Mughal, F., & Zafar, A. (2011). Experiential Learning from a Constructivist Perspective: Reconceptualizing the Kolbian Cycle. *International Journal of Learning and Development*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.5296/ijld.v1i2.1179>





- Muhammad, A. E., & and Liu, Y. (s. f.). Enhancing inclusivity in primary schools: The role of constructivist teacher education in addressing cultural diversity. *Education* 3-13, 0(0), 1–20. <https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2475969>
- Muñoz Muñoz, C. F., Proaño Reyes, G., Hilario Rivas, J. L., Bazán Correa, J. F., Aza Medina, L. C., & Abarca Arias, Y. M. (2021). Digital Transformation and Educational Innovation in Latin America in the Context of Covid-19. <https://hdl.handle.net/20.500.14621/5554>
- Nguyen, L. Q., & Le, H. V. (2024). Challenges in EFL Constructivist Classrooms From Teachers' Perspectives: A Case Study in Vietnam. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241245187. <https://doi.org/10.1177/21582440241245187>
- Ontiveros, M., & Pazos, J. R. C. (2013). Education and Technology in Mexico and Latin America: Outlook and Challenges. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1848>
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). Educational Innovations in Latin America: Guidelines for the formulations of public policies. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199–212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Rodríguez Viteri, Andrade, D. M. C., & Toapanta, A. R. T. (2025). Relación entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), Article 1. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)615](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)615)
- Ruiz Hidalgo, D., Ortega-Sánchez, D., Ruiz Hidalgo, D., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: Una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *Human Review: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), Article 6. <https://doi.org/10.37467/REVVHUMAN.V11.4181>
- Sunkel, G. & Trucco, D. (Eds.) (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL : Comunidad MIPE-DIPE. (s. f.). Recuperado 27 de



febrero de 2025, de <https://comunidad.psyed.edu.es/file/view/1678/sunkel-g-trucco-d-eds-2012-las-tecnologias-digitales-frente-a-los-desafios-de-una-educacion-inclusiva-en-america-latina-algunos-casos-de-buenas-practicas-santiago-de-chile-cepal>

Suparno, Disman, D., Saptono, A., & Widhiastuti, R. (2024). Economic Education, Digital Literacy and Intention to Invest Among Students: The Mediating Role of Financial Attitudes. *International Journal of Instruction*, 17(1), Article 1. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/495>

Szabó, F., & Csépes, I. (2022). Constructivism in language pedagogy. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00136>

Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11(2), 87–111. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00017-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00017-7)

Toribio, E. G. O., León, O. E. O., Alcalá, G. K. S., & Vilca, C. S. V. (2023). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de una universidad nacional peruana. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), Article 31. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.658>

Vargas-Morúa, G. (2022). Educación emprendedora y gamificación como estrategia de aprendizaje. *Revista Espiga*, 21(43), 127–155. <https://doi.org/10.22458/re.v21i43.4240>

Zambrano Gallardo, G. E., Mendoza Saltos, R. E., Zambrano Gallardo, G. E., & Mendoza Saltos, R. E. (2018). Influencia del método b-learning en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la comunidad educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 255–262. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202018000100255&lng=es&nrm=iso&tlng=es



Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.