



ID del documento: SHE-Vol.2.N.6.003.2025

Artículo de Revisión

Implementación de la pedagogía constructivista para la transformación de entornos universitarios en América Latina

Implementation of constructivist pedagogy for the transformation of university environments in Latin America

Autores:

Leonidas Fidel Castelo Barreno¹, Pedro Geovanny Nicola Salguero², Vanessa Alexandra Ávila Almeida³, Marco Estrada Velasco⁴

¹Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador, icastelob@unemi.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0007-0731-8109>

²Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil, Ecuador, pnicolas@ulvr.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0009-8821-1761>

³Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador, vanessaavilaa84@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-7984-5072>

⁴Instituto Superior Tecnológico Riobamba, Riobamba, Ecuador, mar-es-vive@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5222-2287>

Corresponding Author: Leonidas Fidel Castelo Barreno, icastelob@unemi.edu.ec

Reception: 20-march-2025 **Acceptance:** 05-may-2025 **Publication:** 24-june-2025

How to cite this article:

Castelo Barreno, L. F., Nicola Salguero, P. G., Ávila Almeida, V. A., & Estrada Velasco, M. (2025). Implementación de la pedagogía constructivista para la transformación de entornos universitarios en América Latina. *Sapiens in Higher Education*, 2(6), e-20603. <https://doi.org/10.71068/sh1pyw64>



Resumen

Este artículo presenta una revisión crítica de la literatura sobre la implementación de la pedagogía constructivista en entornos universitarios de América Latina. A partir del análisis de más de cuarenta textos académicos publicados entre 2001 y 2025, se identifican cinco líneas temáticas emergentes: innovación pedagógica, formación docente, digitalización educativa, cultura institucional y atención a la diversidad. Los hallazgos revelan una tensión entre el discurso pedagógico y las prácticas reales, donde el constructivismo suele ser adoptado de manera superficial, sin modificar las estructuras burocráticas ni empoderar al profesorado. Se concluye que, para avanzar hacia una transformación educativa profunda, es necesario un enfoque sistémico que articule pedagogía, gobernanza y justicia social.

Palabras clave: pedagogía constructivista, educación superior, innovación educativa, América Latina, transformación universitaria.

Abstract

This article presents a critical review of the literature on the implementation of constructivist pedagogy in university settings across Latin America. Based on a comprehensive analysis of over forty academic texts published between 2001 and 2025, five emerging thematic areas are identified: pedagogical innovation, teacher training, educational digitalization, institutional culture, and attention to diversity. The findings reveal a persistent tension between official pedagogical discourse and actual practices within higher education institutions. In many cases, the constructivist approach is adopted superficially, without meaningful changes to bureaucratic structures or the empowerment of faculty. This disconnect limits the transformative potential of the pedagogy. The article concludes that, in order to move toward truly meaningful educational reform, a systemic and integrated approach is required—one that connects pedagogical strategies with institutional governance policies and is grounded in principles of equity and social justice.

Keywords: constructivist pedagogy, higher education, educational innovation, Latin America, university transformation.



1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, América Latina ha sido testigo de importantes reformas en el ámbito educativo superior, muchas de las cuales han buscado no solo modernizar los sistemas de enseñanza, sino también reconfigurar el rol del estudiante, el docente y el conocimiento en sí mismo. En este marco, la pedagogía constructivista ha emergido como un enfoque teórico y metodológico clave para pensar la transformación de los entornos universitarios, en la medida en que promueve formas activas, críticas y significativas de aprendizaje. En contraposición a los modelos transmisivos tradicionales, el constructivismo enfatiza la construcción del conocimiento desde la experiencia, el contexto cultural y la interacción social, elementos particularmente relevantes en realidades educativas marcadas por la desigualdad, la diversidad y la necesidad de innovación.

Desde sus fundamentos en las teorías de Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Kolb, hasta desarrollos más contemporáneos vinculados a las tecnologías digitales y las inteligencias múltiples (Kolb, 2015; Gardner, 2005; Kaushik, 2017), la pedagogía constructivista se ha consolidado como una propuesta que desafía las prácticas educativas convencionales y abre paso a nuevas formas de entender la enseñanza en la educación superior. Así, el aprendizaje no es concebido como la mera adquisición de contenidos, sino como un proceso de construcción activa en el que intervienen la exploración, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica (Richardson, 2003; Tenenbaum et al., 2001).

En el contexto latinoamericano, múltiples estudios dan cuenta de experiencias innovadoras que adoptan principios constructivistas como respuesta a los desafíos del presente. La incorporación de metodologías activas, el uso de entornos virtuales mediados por tecnologías, y la orientación hacia el desarrollo de competencias emprendedoras y ciudadanas han sido elementos centrales en este proceso (Ask & Haugen, 2008; Vargas-Morúa, 2022; Rodríguez Viteri et al., 2025). Asimismo, la transformación de los entornos universitarios implica repensar la cultura institucional, los mecanismos de evaluación, la formación docente y la planificación estratégica (Borja et al., 2025; Carrión et al., 2024).

Una característica distintiva de la pedagogía constructivista en América Latina ha sido su diálogo con las condiciones sociales, políticas y culturales específicas de la región. Por ejemplo, en contextos marcados por la poscolonialidad y la diversidad étnica y lingüística, el constructivismo ha sido reconfigurado como una herramienta para la inclusión y la equidad, potenciando la voz del estudiantado y su agencia en los procesos educativos (Bailey, 2019; Muhammad & Liu, 2025). De igual modo, en escenarios de transformación digital acelerada, el enfoque constructivista se articula con estrategias de enseñanza híbridas, adaptativas y personalizadas que buscan responder a los nuevos modos de aprender en la era digital (Levin et al., 2025; Marienko et al., 2020).

El presente artículo tiene como objetivo revisar críticamente la literatura reciente sobre la implementación de la pedagogía constructivista en universidades latinoamericanas, con especial atención a su impacto en la transformación de los entornos educativos. Para ello,



se parte de una perspectiva teórica que reconoce la diversidad de enfoques dentro del constructivismo (social, experiencial, cultural), y se sistematizan los principales hallazgos empíricos de investigaciones desarrolladas en la región. La revisión permite identificar tendencias, desafíos y buenas prácticas, así como proponer líneas futuras de acción e investigación en un campo en constante evolución.

Este trabajo se estructura en cinco secciones. Tras esta introducción, se presenta una descripción del método utilizado para la selección y análisis de la literatura. Posteriormente, se sintetizan los principales hallazgos en torno a los aportes del constructivismo en la formación universitaria, las estrategias pedagógicas más relevantes y los factores institucionales que favorecen o limitan su implementación. La sección de discusión ofrece una reflexión crítica sobre los logros y tensiones observadas, y finalmente, se exponen las conclusiones del estudio y sus implicaciones para docentes, investigadores y responsables de política educativa.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una revisión narrativa y analítica de literatura, cuyo propósito ha sido identificar y examinar en profundidad los aportes teóricos y empíricos de la pedagogía constructivista en la transformación de los entornos universitarios en América Latina. La estrategia metodológica ha consistido en una revisión bibliográfica intensiva de textos académicos publicados entre los años 2001 y 2025, seleccionados en función de su pertinencia temática, actualidad, calidad metodológica y relevancia para los contextos latinoamericanos. La selección se basó en bases de datos científicas y repositorios institucionales, priorizando artículos arbitrados, libros académicos y capítulos de obra colectiva que abordan el constructivismo desde perspectivas educativas, tecnológicas, metodológicas y socioculturales.

Uno de los textos fundacionales revisados es el trabajo de Richardson (2003), que proporciona una definición rigurosa de la pedagogía constructivista desde el ámbito de la formación docente. Su artículo articula los principios teóricos del constructivismo con implicaciones concretas para el diseño curricular y la interacción pedagógica en contextos educativos formales. A partir de una lectura crítica del pensamiento de Vygotsky y Piaget, la autora sostiene que el conocimiento no es una entidad que pueda ser transmitida, sino que debe ser construido activamente por los estudiantes a través de la mediación simbólica y social. Este planteamiento es clave para comprender cómo la educación superior puede ser resignificada desde un enfoque que coloca al sujeto aprendiz como centro del proceso formativo.

Complementando esta perspectiva, la obra de Kolb (2015) constituye otro pilar conceptual fundamental, al proponer un modelo de aprendizaje experiencial articulado en cuatro fases cíclicas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este ciclo, ampliamente citado y adaptado en múltiples investigaciones, ha servido como base para diversas estrategias pedagógicas innovadoras en la universidad latinoamericana. En particular, el trabajo de Abdulwahed y Nagy (2009) demuestra cómo la aplicación del ciclo de Kolb en entornos de laboratorio



universitario potencia significativamente la comprensión práctica de conceptos complejos, al tiempo que estimula la autonomía y la reflexión crítica del estudiantado.

El análisis se extiende hacia el vínculo entre el constructivismo y las tecnologías digitales, especialmente en contextos híbridos y virtuales. Ask y Haugen (2008), por ejemplo, documentan la implementación de modelos pedagógicos constructivistas en plataformas de aprendizaje en red, destacando cómo los entornos colaborativos internacionales permiten a los estudiantes construir conocimiento de forma situada, a través de la interacción intercultural y la resolución de problemas globales. Este enfoque también es abordado por Tenenbaum et al. (2001), quienes comparan la efectividad de la pedagogía constructivista en entornos presenciales y a distancia, hallando que los principios constructivistas mantienen su vigencia y eficacia independientemente del medio, siempre que se garantice la participación activa, la contextualización del contenido y el acompañamiento reflexivo.

En el plano regional, se han considerado experiencias particularmente relevantes en países latinoamericanos. Bailey (2019) examina el uso del constructivismo en el Caribe desde una perspectiva poscolonial, argumentando que este enfoque contribuye a empoderar a los estudiantes históricamente marginados, al promover una cultura de aprendizaje centrada en el diálogo, la interpretación crítica y la relevancia cultural del conocimiento. Este análisis se complementa con el estudio de Muhammad y Liu (2025), quienes exploran cómo la formación docente con base constructivista puede facilitar la inclusión cultural en las escuelas primarias, extendiendo la lógica del constructivismo más allá del aula universitaria y conectando con una pedagogía transformadora orientada a la equidad.

El estudio también ha incorporado textos que vinculan el constructivismo con teorías contemporáneas de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje. Gardner (2005), en su teoría de las inteligencias múltiples, amplía el marco epistemológico del constructivismo al reconocer la pluralidad de formas de aprender y comprender el mundo. Esta propuesta es retomada por Kaushik (2017), quien argumenta que la teoría de Kolb se ve enriquecida al integrar los postulados de Gardner, generando un enfoque más inclusivo y personalizado del aprendizaje universitario. Kian y Sabbaghan (2012) profundizan en esta articulación, ofreciendo evidencia empírica de la correlación entre los estilos de aprendizaje de Kolb y las inteligencias múltiples, lo que refuerza la necesidad de prácticas pedagógicas diversificadas en las aulas de educación superior.

En cuanto a experiencias contextualizadas en América Latina, el texto de Arcental-Montalvo et al. (2020) describe un caso ecuatoriano de emprendimiento educativo digital, donde se evidencia cómo el aprendizaje activo y situado potencia las capacidades de innovación en entornos vulnerables. De manera similar, la investigación de Vargas-Morúa (2022) muestra cómo la gamificación, cuando se articula con principios constructivistas, puede fortalecer la motivación y el compromiso estudiantil en procesos de educación emprendedora. Estas propuestas se inscriben en una corriente pedagógica latinoamericana



que no se limita a replicar teorías del Norte global, sino que las resignifica en función de las condiciones locales.

El abordaje metodológico también se apoya en estudios que analizan la integración de metodologías activas. Ruiz Hidalgo et al. (2022) presentan una revisión sistemática sobre el aprendizaje basado en proyectos (ABP), identificando que su implementación, si bien diversa, se beneficia significativamente del andamiaje teórico constructivista, ya que promueve el aprendizaje contextualizado, colaborativo y orientado a la resolución de problemas reales. Esta línea se refuerza con el trabajo de Rodríguez Viteri et al. (2025), quienes examinan cómo el ABP favorece el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento en universidades latinoamericanas, aportando evidencia sobre su efectividad en el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

Un componente relevante en la transformación universitaria impulsada por el constructivismo ha sido la reconfiguración de la cultura institucional y los modelos de gestión. Borja et al. (2025) abordan los desafíos de la burocratización y la acreditación en la educación superior desde un enfoque mixto, revelando tensiones entre el control institucional y la autonomía pedagógica. Por su parte, Carrión et al. (2024) proponen un enfoque innovador de planificación estratégica institucional, alineado con los principios constructivistas, donde la toma de decisiones se basa en la participación activa de los actores educativos y el reconocimiento de sus saberes situados.

También se ha considerado la literatura que analiza el impacto de la digitalización en las prácticas pedagógicas constructivistas. Levin et al. (2025) y Marienko et al. (2020) investigan la evolución del constructivismo a lo largo de tres etapas tecnológicas, argumentando que los entornos de aprendizaje inteligentes y adaptativos constituyen una extensión lógica del enfoque constructivista, al permitir la personalización del aprendizaje, la interactividad y el análisis de trayectorias individuales. En esta misma línea, el estudio de Farias-Gaytan et al. (2023) sobre credenciales alternativas muestra cómo la innovación educativa basada en tecnologías puede coadyuvar a democratizar el acceso al conocimiento y diversificar las formas de evaluar el aprendizaje.

Otros estudios incluidos han explorado el impacto de la pedagogía constructivista en procesos de evaluación, estilos de aprendizaje y mejora del desempeño académico. Toribio et al. (2023) analizan la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes peruanos, concluyendo que el reconocimiento de estas diferencias es esencial para diseñar estrategias pedagógicas eficaces. Liu y Jiang (2024) desarrollan un sistema de evaluación adaptativa basado en la teoría de las inteligencias múltiples, y demuestran mejoras significativas en los resultados de aprendizaje cuando se personalizan las pruebas conforme al perfil cognitivo del estudiante.

El corpus documental revisado también incluye estudios de corte comparativo. Espinosa et al. (2024) analizan los resultados de aprendizaje en Finlandia y Ecuador, subrayando que las diferencias no radican únicamente en el diseño curricular, sino en la aplicación efectiva de principios constructivistas, tales como el aprendizaje centrado en el estudiante, la autonomía para explorar y el fomento del pensamiento crítico. Esta



comparación permite visibilizar las posibilidades de mejora en contextos latinoamericanos cuando se adoptan de forma genuina enfoques constructivistas, más allá de los discursos institucionales.

Finalmente, se han considerado estudios de corte más amplio que articulan la innovación pedagógica con las políticas públicas y la gobernanza universitaria. Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar (2020) ofrecen orientaciones para el diseño de políticas educativas centradas en la innovación constructivista, destacando la necesidad de formar docentes reflexivos, institucionalizar las metodologías activas y evaluar el impacto del aprendizaje más allá de los indicadores cuantitativos tradicionales. Estas propuestas encuentran eco en el trabajo de George-Reyes et al. (2024), quienes destacan el papel del pensamiento complejo como marco epistémico para comunicar y gestionar proyectos educativos innovadores en América Latina, promoviendo la integralidad del conocimiento y su relevancia social.

En conjunto, la revisión de estos textos permite establecer una base sólida y plural para comprender cómo el constructivismo se implementa, adapta y transforma los entornos universitarios en América Latina. La riqueza metodológica y contextual de las investigaciones analizadas permite articular una visión comprehensiva del fenómeno, que reconoce sus fundamentos teóricos, sus aplicaciones prácticas y sus desafíos estructurales. Esta diversidad también habilita la formulación de líneas futuras de análisis que vinculen el constructivismo con agendas emergentes en la educación superior regional.

3. RESULTADOS

A partir de la revisión exhaustiva de la literatura sobre pedagogía constructivista en contextos universitarios latinoamericanos, han emergido diversas líneas temáticas que permiten comprender las formas en que este enfoque se traduce en transformaciones concretas dentro de las instituciones de educación superior. Lejos de constituir un cuerpo teórico homogéneo o una aplicación pedagógica estandarizada, el constructivismo se revela como un campo dinámico, en constante resignificación, que interactúa con múltiples dimensiones del entorno universitario: lo curricular, lo institucional, lo tecnológico, lo cultural y lo epistémico. En este sentido, los resultados de esta revisión permiten identificar cinco ejes clave en los que se agrupan los principales hallazgos de la literatura: (1) innovación pedagógica y metodologías activas; (2) formación y agencia docente; (3) digitalización, tecnología y ambientes de aprendizaje; (4) cultura institucional y gobernanza universitaria; y (5) inclusión, diversidad y relevancia sociocultural del conocimiento.

La primera línea temática que se consolida con fuerza es la de la innovación pedagógica, especialmente expresada a través de la incorporación de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. Diversos autores coinciden en que el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje colaborativo, la gamificación y la resolución de problemas representan herramientas efectivas para operacionalizar los principios constructivistas. Ruiz Hidalgo et al. (2022) identifican en su revisión sistemática que el



ABP favorece no solo el aprendizaje significativo, sino también la integración de saberes y la participación activa del estudiantado. A esta conclusión se suma el análisis de Rodríguez Viteri et al. (2025), quienes demuestran cómo estas metodologías fortalecen competencias transversales como la innovación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Por su parte, Vargas-Morúa (2022) introduce la gamificación como estrategia complementaria, articulando elementos lúdicos con estructuras pedagógicas centradas en el estudiante. Esta innovación metodológica, cuando se encuentra bien planificada, contribuye a elevar los niveles de motivación y compromiso del alumnado, generando ambientes de aprendizaje más dinámicos y participativos.

En segundo lugar, emerge la dimensión relacionada con la formación y la agencia docente como factores determinantes para la implementación efectiva de modelos constructivistas. La literatura destaca que no basta con reformar los programas de estudio o introducir tecnologías educativas: la transformación pedagógica requiere de un profesorado comprometido, capacitado y reflexivo. Richardson (2003) insiste en que la pedagogía constructivista no puede reducirse a una técnica o conjunto de estrategias, sino que implica una comprensión profunda del aprendizaje como proceso activo, situado y dialógico. Esta posición es retomada por Bailey (2019), quien analiza el papel del profesorado en contextos poscoloniales del Caribe, subrayando que el empoderamiento de los docentes es esencial para generar prácticas transformadoras. Muhammad y Liu (2025), desde otra perspectiva, argumentan que la formación docente con base en el constructivismo permite abordar con mayor sensibilidad las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas del estudiantado, abriendo espacio a una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

La tercera línea de análisis se refiere al papel de las tecnologías digitales y su articulación con los principios del constructivismo. A diferencia de enfoques tecnocráticos que conciben la digitalización como fin en sí mismo, los estudios revisados plantean que la tecnología solo adquiere sentido pedagógico cuando es incorporada dentro de un marco constructivista de aprendizaje. Levin et al. (2025) proponen una evolución del constructivismo en tres épocas digitales, donde la incorporación progresiva de tecnologías inteligentes, entornos adaptativos y plataformas interactivas reconfigura el vínculo entre el estudiante y el conocimiento. En esta misma línea, Farias-Gaytan et al. (2023) analizan cómo las credenciales alternativas digitales, utilizadas como instrumentos de innovación en la certificación de aprendizajes, permiten reconocer trayectorias personalizadas y no lineales de formación. Asimismo, el trabajo de Ask y Haugen (2008) demuestra que los entornos virtuales colaborativos pueden reproducir los principios del constructivismo social cuando se garantiza la interacción significativa, el trabajo en red y la mediación docente. Esta evidencia es reforzada por los hallazgos de Tenenbaum et al. (2001), quienes observan que las condiciones estructurales del entorno virtual no impiden el aprendizaje constructivo, siempre y cuando se priorice la participación activa, el intercambio entre pares y la autorregulación del aprendizaje.

En cuarto lugar, se identifica una línea de análisis centrada en la cultura institucional y los modelos de gobernanza universitaria, como factores que condicionan la viabilidad de



las transformaciones pedagógicas constructivistas. La innovación educativa no puede entenderse de manera aislada de los marcos normativos, las estructuras administrativas y los modelos de planificación que regulan la vida universitaria. Borja et al. (2025) examinan las tensiones que surgen entre los procesos de acreditación institucional y las iniciativas pedagógicas basadas en la autonomía docente y la flexibilidad curricular. Desde una lógica similar, Carrión et al. (2024) proponen un modelo de planificación estratégica institucional que incorpora elementos constructivistas, promoviendo una gestión más participativa, adaptativa y orientada al cambio. Tiplua et al. (2025) establece que estas transformaciones exigen repensar la relación entre los actores educativos, los sistemas de evaluación de la calidad y los procesos de toma de decisiones, especialmente en instituciones que históricamente han operado bajo esquemas burocráticos centralizados.

La quinta línea temática se vincula con la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la relevancia sociocultural del conocimiento. El constructivismo, al reconocer el carácter situado del aprendizaje, permite integrar las dimensiones culturales, lingüísticas y sociales del contexto en el diseño pedagógico. Bailey (2019) y Muhammad y Liu (2025) coinciden en que el constructivismo es una herramienta poderosa para responder a los desafíos de la inclusión en sociedades marcadas por la desigualdad y la discriminación. Esta perspectiva se complementa con los hallazgos de Gardner (2005) y Kaushik (2017), quienes sostienen que reconocer la multiplicidad de inteligencias y estilos de aprendizaje es clave para construir entornos universitarios que valoren las diferencias como fuente de enriquecimiento colectivo. Los estudios sobre inteligencia múltiple y personalización del aprendizaje, como los desarrollados por Liu y Jiang (2024), refuerzan esta línea al mostrar que la adaptación pedagógica a las características del estudiantado mejora sustancialmente los resultados de aprendizaje y el sentido de pertenencia institucional.

Estas cinco líneas temáticas no deben entenderse como compartimentos estancos, sino como dimensiones interrelacionadas que, en conjunto, configuran el campo emergente de la transformación constructivista en la educación superior latinoamericana. La innovación pedagógica, por ejemplo, solo puede sostenerse en el tiempo si va acompañada de procesos institucionales coherentes, formación docente continua y entornos tecnológicos adecuados. Del mismo modo, la inclusión y la diversidad requieren tanto de metodologías activas como de estructuras universitarias que reconozcan y valoren las diferencias. La literatura revisada muestra que las instituciones que logran articular estos elementos de forma sistémica son aquellas que presentan mayores avances en la consolidación de una cultura pedagógica constructivista, orientada al aprendizaje profundo, la equidad y la pertinencia social.

En términos analíticos, puede afirmarse que la **innovación pedagógica y las metodologías activas** constituyen la puerta de entrada para la implementación del constructivismo, ya que son las manifestaciones más visibles y operativas de este enfoque en el aula universitaria. El uso del ABP, la gamificación y la enseñanza basada en problemas actúa como catalizador para el desarrollo de competencias complejas y para la



resignificación del rol del estudiante, que deja de ser receptor pasivo y se convierte en sujeto activo del proceso educativo.

La **formación y agencia docente** aparecen como el pilar que sostiene la transformación educativa desde una perspectiva crítica. Sin un profesorado comprometido con los principios del constructivismo, que reflexione sobre sus prácticas y comprenda la complejidad del acto educativo, las metodologías innovadoras corren el riesgo de reducirse a modas pasajeras o a simulacros de cambio. Esta línea también destaca la necesidad de revisar los programas de formación inicial y continua, así como los mecanismos de acompañamiento y evaluación profesional.

El eje de la **digitalización y las tecnologías del aprendizaje** revela el potencial del constructivismo para adaptarse a los nuevos entornos formativos, sin perder su orientación humanista. En lugar de subordinarse a las lógicas del mercado digital, el enfoque constructivista reinterpreta las tecnologías como herramientas al servicio del aprendizaje autónomo, colaborativo y personalizado. Esta línea es especialmente pertinente en un contexto post-pandemia, donde las universidades latinoamericanas han debido reconfigurar aceleradamente sus prácticas pedagógicas y tecnológicas.

La **cultura institucional y la gobernanza universitaria** actúan como condicionantes estructurales del cambio educativo. Esta línea temática pone en evidencia que el constructivismo no puede implementarse de manera aislada, sino que requiere de una institucionalidad flexible, abierta al diálogo, que facilite la innovación desde abajo y no solo desde los marcos normativos externos. Aquí se plantea la necesidad de revisar los sistemas de acreditación, financiamiento, planificación y evaluación de las universidades para que sean coherentes con los principios del aprendizaje significativo, la participación y la autonomía.

Finalmente, la línea de la **inclusión, la diversidad y la relevancia sociocultural** destaca el potencial ético y político del constructivismo como proyecto educativo transformador. Al situar al estudiante en el centro del proceso y al reconocer su contexto, cultura y experiencia como fuentes legítimas de conocimiento, el constructivismo se convierte en una pedagogía para la justicia social y la equidad educativa. Esta línea propone ampliar la noción de calidad en la educación superior, incorporando indicadores de pertinencia, identidad, bienestar y compromiso ciudadano.

4. DISCUSIÓN

Pese a la creciente adopción discursiva de la pedagogía constructivista en los programas institucionales y documentos estratégicos de las universidades latinoamericanas, la implementación real de sus principios sigue enfrentando múltiples obstáculos estructurales y contradicciones profundas. Esta situación revela una disonancia entre la teoría pedagógica y las prácticas institucionales, que tiende a convertir el constructivismo en un enunciado performativo carente de efectos transformadores sustanciales. Aunque los discursos oficiales celebran la innovación, la participación estudiantil y el aprendizaje centrado en el sujeto, la mayoría de las universidades continúan operando bajo lógicas



reproductivistas, estandarizadoras y burocráticas que limitan gravemente la posibilidad de construir entornos auténticamente constructivistas.

Uno de los principales puntos críticos que emerge de esta revisión es el **riesgo de superficialidad en la apropiación del enfoque constructivista**. Diversas instituciones han reducido este paradigma a un repertorio de técnicas metodológicas —gamificación, trabajo en equipo, ABP, TIC— sin comprometerse con la transformación profunda del vínculo pedagógico y de la epistemología que lo sustenta. Esta instrumentalización del constructivismo, más cercana al marketing académico que a una reforma epistemológica, vacía de contenido su potencial crítico y lo convierte en un accesorio de la modernización superficial. La lógica del “constructivismo de escaparate” reproduce los mismos esquemas de poder y control que este paradigma busca superar, tal como lo advierte Richardson (2003) cuando señala que sin una comprensión crítica del aprendizaje como proceso de co-construcción situado, toda innovación metodológica corre el riesgo de simular el cambio sin alterar la estructura.

Asimismo, se evidencia un **déficit estructural en la formación docente**, que obstaculiza la apropiación reflexiva del enfoque constructivista. A pesar de que numerosos textos, como los de Bailey (2019) y Muhammad y Liu (2025), subrayan la centralidad del profesorado como agente transformador, en la práctica las universidades latinoamericanas ofrecen escasas oportunidades para la formación continua orientada al cambio pedagógico profundo. La sobrecarga laboral, la precariedad contractual y la presión por resultados medibles limitan la capacidad de los docentes para experimentar, innovar y reflexionar sobre sus propias prácticas. El docente universitario, más que ser reconocido como un constructor de ambientes de aprendizaje, es tratado como un ejecutor técnico de programas estandarizados, lo cual es incompatible con la lógica relacional, flexible y situada del constructivismo.

Otro aspecto crítico es la **incongruencia entre las estructuras institucionales y los principios del enfoque constructivista**. Si bien algunos autores como Carrión et al. (2024) proponen modelos de planificación estratégica coherentes con los principios del aprendizaje activo, la mayoría de las universidades en América Latina mantienen una cultura organizacional jerárquica, rígida y centrada en la evaluación externa. Los mecanismos de acreditación, por ejemplo, privilegian indicadores cuantificables, como tasas de aprobación o cumplimiento de horarios, por encima de procesos cualitativos de aprendizaje significativo. Esta lógica de control y vigilancia, como señalan Borja et al. (2025), no solo limita la autonomía docente, sino que también impide una verdadera adaptación curricular a las necesidades del estudiantado. En este sentido, el constructivismo queda atrapado entre la retórica institucional y la realidad de los sistemas de gobernanza verticalizados, donde la pedagogía es secundaria frente a la gestión administrativa.

En cuanto al uso de tecnologías educativas, la revisión revela una **tensión entre el potencial democratizador de las TIC y su uso instrumentalizado como dispositivos de control**. Si bien estudios como los de Levin et al. (2025) y Farias-Gaytan et al. (2023)



muestran cómo los entornos digitales pueden facilitar la personalización y el aprendizaje autónomo, también es evidente que muchas universidades latinoamericanas han adoptado plataformas educativas no para expandir la agencia estudiantil, sino para vigilar, cronometrar y estandarizar procesos. El uso de LMS (Learning Management Systems) se ha vuelto más una herramienta de reporte que de mediación pedagógica, replicando en lo virtual las jerarquías y pasividades del aula tradicional. De este modo, el “constructivismo digital” corre el riesgo de convertirse en un eufemismo para describir prácticas autoritarias que simulan innovación mientras consolidan estructuras conservadoras.

Por otro lado, la inclusión de metodologías activas como el ABP o la gamificación, aunque bien documentadas como prácticas efectivas en diversos contextos (Ruiz Hidalgo et al., 2022; Vargas-Morúa, 2022), enfrenta límites importantes cuando se insertan en planes de estudio fragmentados, evaluaciones estandarizadas y culturas institucionales impermeables al cambio. Sin un rediseño estructural del currículo y sin espacios para la experimentación pedagógica sostenida, estas metodologías corren el riesgo de ser aplicadas de manera episódica y superficial. Como señala el trabajo de Rodríguez Viteri et al. (2025), la implementación del ABP en contextos universitarios sin acompañamiento institucional tiende a generar frustración tanto en docentes como en estudiantes, al exigir una lógica de aprendizaje horizontal dentro de un marco verticalista que premia la reproducción de contenidos por encima de la reflexión y la creatividad.

En el ámbito de la inclusión y la diversidad, si bien existe una literatura abundante que vincula el constructivismo con la atención a las diferencias culturales, cognitivas y sociales (Gardner, 2005; Muhammad & Liu, 2025), lo cierto es que las universidades latinoamericanas siguen arrastrando patrones profundamente elitistas, excluyentes y monoculturales. La noción de “estudiante promedio” sigue guiando la mayor parte de las políticas pedagógicas, invisibilizando las múltiples formas de aprender, conocer y expresarse que coexisten en los campus universitarios. La teoría de las inteligencias múltiples o los modelos de aprendizaje adaptativo, como los propuestos por Liu y Jiang (2024), apenas han comenzado a ser explorados en la región, y en muchos casos son descartados por considerarse “difíciles de implementar” o “incompatibles con el sistema de créditos”. Esta resistencia al cambio epistémico refleja una universidad anclada en paradigmas homogéneos que no solo contradicen el espíritu del constructivismo, sino que reproducen desigualdades estructurales en nombre de la eficiencia y la calidad.

En síntesis, los resultados revisados muestran que la pedagogía constructivista en América Latina se encuentra en una encrucijada: por un lado, es reconocida como un paradigma necesario para enfrentar los retos de la formación superior en el siglo XXI; por otro, su implementación efectiva choca con condiciones estructurales profundamente arraigadas en las instituciones. La autonomía docente, la flexibilidad curricular, la gestión participativa, la personalización del aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad siguen siendo aspiraciones más que realidades. A esto se suma una tendencia preocupante a la banalización del discurso pedagógico, donde términos como “innovación”, “inclusión” o “aprendizaje activo” son utilizados como sellos de legitimidad sin traducirse en transformaciones concretas. Tal como advierte Richardson (2003), cuando



el constructivismo es reducido a un léxico desprovisto de compromiso epistemológico, se transforma en un fetiche más del mercado educativo y no en una herramienta de transformación social.

Es necesario, por tanto, una lectura crítica del proceso de adopción del constructivismo en la región, que reconozca sus avances pero también sus contradicciones. La pedagogía constructivista no debe ser entendida como una panacea metodológica, sino como una apuesta política, ética y epistemológica que requiere condiciones institucionales específicas para florecer. Cualquier intento de implementación debe estar acompañado de una transformación más amplia de la cultura universitaria, que revalorice el saber docente, reconozca la diversidad estudiantil, flexibilice los marcos normativos y asuma el aprendizaje como un proceso complejo, situado y profundamente humano.

5. CONCLUSIÓN

La revisión de literatura realizada en este estudio ha permitido establecer un panorama amplio y profundamente crítico sobre la implementación de la pedagogía constructivista en los entornos universitarios de América Latina. Si bien la evidencia sugiere que este enfoque representa una alternativa sólida y teóricamente robusta frente a los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento, su adopción efectiva continúa enfrentando múltiples barreras estructurales, institucionales y culturales.

En primer lugar, se constata que el constructivismo ha sido incorporado en los discursos y planes institucionales con una aceptación generalizada, pero frecuentemente limitada a una dimensión retórica o superficial. Las metodologías activas, las tecnologías digitales, las nociones de aprendizaje autónomo y los enfoques inclusivos suelen formar parte del léxico institucional, pero su aplicación concreta en el aula universitaria tiende a estar mediada por estructuras rígidas, culturas burocráticas y modelos de evaluación orientados al control más que al desarrollo del pensamiento crítico o la participación estudiantil.

En segundo lugar, los resultados sugieren que el rol del profesorado es determinante para el éxito o fracaso de las iniciativas constructivistas. Sin embargo, las condiciones laborales, la escasa formación continua, y la falta de reconocimiento institucional limitan la agencia docente para innovar, reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas. La implementación del constructivismo no puede pensarse únicamente en términos metodológicos, sino que requiere una revalorización integral del oficio docente, como labor intelectual, ética y política.

Por otro lado, si bien la literatura revisada muestra experiencias significativas de innovación constructivista a través del uso de tecnologías, metodologías activas y proyectos colaborativos, también advierte sobre los riesgos de su aplicación descontextualizada o tecnocrática. Cuando se adoptan plataformas digitales o modelos metodológicos sin una reflexión pedagógica profunda, se corre el riesgo de reforzar las mismas lógicas reproductivas que el constructivismo pretende superar. La tecnología, en



este sentido, no puede considerarse un fin en sí misma, sino una mediación que debe estar al servicio de una pedagogía crítica, participativa y centrada en el estudiante.

Las instituciones de educación superior enfrentan entonces el desafío de alinear sus estructuras organizativas, sus políticas internas y sus marcos de gobernanza con los principios del constructivismo. Esto implica flexibilizar los currículos, redefinir los sistemas de evaluación, promover la participación activa de docentes y estudiantes en la toma de decisiones, y articular las agendas pedagógicas con una visión más amplia de justicia social, inclusión y pertinencia cultural.

En este contexto, se considera fundamental adoptar un enfoque más sistémico y estratégico para la implementación de la pedagogía constructivista. Esto supone, por un lado, fortalecer los procesos de formación docente inicial y continua, incorporando herramientas epistemológicas, metodológicas y tecnológicas acordes a las necesidades de la región. Por otro lado, implica construir marcos institucionales que permitan la experimentación pedagógica, la autonomía profesional, y el reconocimiento del aprendizaje como una experiencia situada, diversa y transformadora.

Además, la revisión sugiere que los principios constructivistas deben ser asumidos no como una moda pedagógica o una imposición externa, sino como una apuesta de largo aliento por la transformación de la universidad latinoamericana en un espacio más democrático, inclusivo y socialmente comprometido. En este sentido, el constructivismo debe articularse con otros enfoques críticos y con las luchas históricas por el derecho a una educación superior de calidad, pertinente y equitativa.

Como proyección futura, se recomienda profundizar la investigación empírica sobre experiencias de implementación efectiva del constructivismo en distintas realidades latinoamericanas, especialmente aquellas que emergen desde las bases, impulsadas por docentes, estudiantes o comunidades. También se requiere mayor producción académica que examine las tensiones entre los procesos de acreditación, estandarización y control institucional, y los marcos pedagógicos que apuestan por la autonomía, la creatividad y el aprendizaje colaborativo.

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>
- Arcemales-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
- Borja, G. M. A., Salguero, P. G. N., Ortiz, V. C., & Marín, J. E. G. (2025). Desafíos y Estrategias de Burocratización y Acreditación en la Educación Superior: Con enfoque mixto de investigación. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(2), Article 2. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/35>
- 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. *IEEE Transactions on Education*. <https://doi.org/10.1109/TE.2005.850716>
- Chiliquinga-Amaya, J. (2024). 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. (2024). 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>
- Derpanopoulos, G., Frantz, E., Geddes, B., & Wright, J. (2017). Are coups good for democracy? A response to Miller (2016). *Research & Politics*, 4(2), 2053168017707355. <https://doi.org/10.1177/2053168017707355>
- 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/ojcm/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>
- Mackenbach, J. P., & McKee, M. (2015). Government, politics and health policy: A quantitative analysis of 30 European countries. *Health Policy*, 119(10), 1298–1308. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2015.08.017>
- 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>
- Minaya, S. M. O., Changotasig, D. C. C., Cuzco, J. M. G., & Dorado, J. Y. G. (2025). Docentes en la era digital: Estrategias para innovar y mejorar el perfil profesional. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(2), Article 2.



- <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/39>
- 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>
- Quiñonez, D. P. G., Franco, R. F. Á., & Duque, P. N. L. (2025). Liderazgo de los Directivos de Centros Educativos de nivel medio del cantón Milagro como Factor de Calidad en la Educación. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(2), Article 2. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/47>
- 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, Dismar, 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)
- Tipula Quispe, N., Quispe Herrera, L. D., Quimi Varas, M. A., & Bastidas González, L. D. (2025). Educación STEM con inteligencia artificial en el desarrollo de competencias científicas y creativas. *Sapiens in Higher Education*, 2(4), e-20402. <https://doi.org/10.71068/7emn2b57>
- Toribio, E. G. O., León, O. E. O., Alcala, 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.