

# La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista

Castro, Elizabeth\*  
Peley, Rosario\*\*  
Morillo, Roselia\*\*\*

## Resumen

El presente artículo pretende establecer la importancia de la práctica pedagógica en el aula, que permita el desarrollo de estrategias instruccionales basadas en el enfoque constructivista. Con esta idea, se elaboró la investigación, para la cual se tomó como enfoque central un conjunto de elementos conceptuales y de estrategia aplicables al trabajo del docente en el aula. De esta manera, en relación con el alumno se analizan los procesos de aprendizajes significativos y estratégicos, la motivación y la interacción entre iguales, mientras que se estudian las posibilidades de la labor docente en el aula en su papel de mediador de dichos procesos y proveedor de una ayuda pedagógica regulada.

**Palabras clave:** Práctica pedagógica, estrategias instruccionales, acción docente, aprendizajes significativos.

## *Pedagogical Practice and the Development of Instructional Strategies from a Constructivist Viewpoint*

### Abstract

The present article seeks to establish the importance of having the teacher permit the development of instructional strategies based on the constructivist approach in his/her pedagogical classroom practice. With this goal in mind, a set of conceptual elements and strategies was taken as the central focus applicable to the work of a teacher in the classroom. In relation to the student, the processes of significant and strategic learning, motivation and interaction among equals were analyzed, while the possibilities of a teacher's work in the classroom were studied in relation to his/her roles as mediator for these processes and supplier of regulated pedagogical help.

**Key words:** Pedagogical practice, instructional strategies, constructivist, significant learning.

Recibido: 05-11-16 • Aceptado: 06-06-21

\* Dra. en Ciencias Gerenciales. Profesora Titular. Coordinadora de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. E-mail: lizcas@intercable.net.ve

\*\* Magíster en Planificación Educativa. Profesora Asociada. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. E-mail: rospeley@intercable.net.ve

\*\*\* Dra. en Ciencias Humanas. Profesora Titular. Coordinadora del Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Miembro del Sistema de Promoción al Investigador. E-mail: roseliamorillo@yahoo.com

## **Introducción**

En América Latina muchos de los problemas de la educación básica radican en la implementación del modelo curricular, pues, como resalta Stone Wiske (1999:108): “la práctica pedagógica se basa, en su mayoría, en la presentación de información nueva al grupo en forma simultánea”. En esta práctica pedagógica, se le resta importancia al nivel de aprendizaje que presentan los estudiantes, en correspondencia con sus limitaciones. Convirtiéndose ésta, en una de las mayores dificultades que presentan los sistemas educativos en estos países.

Ante tales planteamientos se podría afirmar que estas, entre otras, serían las razones por las cuales el sistema escolar actual no está logrando la conformación, en la personalidad de sus egresados, de los valores y actitudes, previstos en la Constitución Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Educación entre los grandes fines de la educación.

Vinculado a lo anterior, Espinola (1990:104), señala que: “los esfuerzos fundamentales para procurar una mejor calidad educativa se han centrado fundamentalmente en mejorar los contenidos de los programas, los planes de estudio, los libros de textos, los años de formación y los niveles de titulación de los docentes”. En consecuencia, concibe la escuela como una fábrica de producción en serie y no como fragua de hombres libres; si mejoramos los “insumos”, mejorarán los resultados, es decir, se elevará el rendimiento escolar de los alumnos.

De lo anterior, deriva la necesidad de atender las diferencias individuales, y poner la debida atención a la diversidad de situaciones que se presentan en la vida escolar, y generar en todos los casos, igualdad de oportunidades a todos los “educandos”, es decir, se deben replantear las relaciones en los salones de clases

y en todos los ambientes de la escuela, y no centrarse únicamente en los “resultados”, sino en los “procesos” que afectan tanto al que aprende como al que enseña (Espinola, 1990).

De allí, que el docente debe tener claro lo importante de trabajar con procesos instruccionales que permitan el logro de aprendizajes significativos, propiciando con ello la transferencia a cualquier realidad para generar cambios innovadores. De allí que, las estrategias instruccionales sean un elemento clave para que se generen los cambios en el sistema educativo que lleven a generar experiencias enriquecedoras de aprendizaje para los alumnos dentro de la escuela.

En tal sentido, Luzardo (2004:121), expone que: “las estrategias en el plano instruccional modernizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, si se le interpreta como el conjunto de acciones deliberadas y arreglos organizacionales para el desarrollo”. A su juicio, las estrategias no deben tratarse en forma aislada, sino en el contexto de sus interrelaciones con los otros elementos del diseño instruccional, y al respecto, pareciera que una gran mayoría de docentes, no ponen en práctica diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje que le permitan al docente transmitir, sus conocimientos y a los estudiantes, participar activamente, de manera crítica en el desarrollo de las clases y de su formación.

Por esa y otras razones los problemas que actualmente confronta la educación le son atribuidos al docente como sujeto encargado de mediar la enseñanza, además de las reiteradas críticas que recibe el docente, por observarse en su prácticas educativa una marcada ruptura entre la teoría y la práctica.

En este sentido, los planes y programas, deben estar en correspondencia con el enfoque curricular propuesto por el Estado, por lo tanto, su elaboración tiene que satisfa-

cer las necesidades y situaciones específicas del alumno, aula, escuela, municipio y región, sin perder la unidad nacional. Son estas muchas de las razones por las que el Proyecto Educativo Nacional (1999), expresa la necesidad de que exista una elaboración colectiva de propuestas en función del cambio en las prácticas educativas, al igual que se deben hacer pertinentes los aprendizajes.

## **1. La práctica docente en el aula**

La práctica docente se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. La práctica docente está unida a la realidad del aula, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica docente como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa.

Todo educador debe tener como deseo, mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debe estimular el pensamiento creativo y crítico del estudiante, preparándolo para que supere la comprensión de la enseñanza como una forma de actuación del sistema social. Desde esta perspectiva al docente se le otorga un carácter mediador, evidenciando la importancia de hacer explícito sus esquemas de conocimiento profesional, a partir de analizar la relación de dichos esquemas de conocimiento con su actuación.

Díaz y Hernández (1998), afirman que el profesor involucrado en el estudio de los fenómenos educativos y el ejercicio de la docencia, puede plasmarse desde múltiples aproximaciones disciplinarias, dada la complejidad que presentan no solo la explicación de los procesos de

aprendizaje y desarrollo personal involucrado, sino la necesidad de disponer tanto de un marco de referencia interpretativo como estrategia de intervención específica que le permita orientar la reflexión y la práctica.

En este orden de ideas, Delgado (2002) expone que, el desarrollo de estrategias cognitivas debe partir de un enfoque dirigido al docente, con el fin de aprovechar al máximo su motivación, experiencia, habilidad en el tratamiento de las situaciones educativas y la voluntad de continuar en un proceso de autorrealización y mejoramiento permanente.

En este sentido, Ausubel (1983), señala que la educación es un proceso mediante el cual el individuo desarrolla sus habilidades físicas, intelectuales y morales bajo los lineamientos sociopolíticos de cada país, para mantener, en el tiempo y en el espacio, los principios filosóficos de cada sociedad.

Bajo este contexto, la Educación Básica tiene como finalidad la formación integral del educando. Por lo tanto, debe atender a todas las áreas de su personalidad: conocimientos, habilidades, destrezas, valores y aptitudes. Sin embargo, a pesar de algunos intentos por incorporar políticas transformadoras, aún persiste en el nivel de Educación Básica en Venezuela un estado de crisis dado que la educación formal que se imparte muestra poca vinculación con las prioridades y las expectativas que el país ha colocado en este sector, como instrumento de formación y transformación que reclama la sociedad actual, razón por la cual el docente constituye un componente imprescindible para lograr una educación de calidad, por lo tanto, su práctica docente debe estar adaptada a las demandas personales de los alumnos y sociales de la comunidad, a la evolución científico-tecnológica y al ritmo cambiante de la cultura, valores y comunicación de la sociedad donde se desenvuelve.

Es así, como la práctica del docente se considera como la emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un proyecto educativo común.

## **2. El Constructivismo**

El constructivismo constituye, antes que nada, una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina y también a cómo se modifica el conocimiento. Rodrigo y Arny (1997), considera que como tal no debe confundirse con una posición pedagógica, puesto que la posición epistemológica se refiere al ser de las cosas, a cómo suceden, y la posición pedagógica se refiere al deber ser, es decir, a cómo se pretende que sucedan.

Según Vygotsky (1987), el constructivismo es una teoría de transmisión cultural, como también una teoría del desarrollo, ya que educación no sólo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo, sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana, es decir, que la educación no es sólo dominante en el desarrollo cognitivo, sino que también es la esencia de la actividad sociocultural.

Vygotsky (1987) destaca que los conceptos cotidianos y los científicos deben estar interconectados y son interdependientes, unos no pueden estar sin los otros. A través del uso de conceptos cotidianos, los niños logran darle sentido a las definiciones y explicaciones de los conceptos, es decir, que los conceptos cotidianos median en la adquisición de conceptos científicos.

Esta teoría establece que el sujeto cognoscente construye el conocimiento, esto supone que cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos y que no los puede re-

cibir contruidos de otros. Aquí se plantea una dinámica pedagógica diferente de la habitual, pues el docente debe aplicar estrategias instruccionales que lleven al alumno a descubrir por sí mismo el conocimiento.

Según Piaget (1981), el hombre dispone de un período de adaptación y tiene por ello, la posibilidad de aprender mucho más, va utilizando mecanismos sucesivos y progresivos de la adaptación y asimilación. Por lo tanto, para el autor el conocimiento no es absorbido pasivamente del ambiente, no es procreado, ni brota cuando él madura, sino que es construido a través de la interacción de sus estructuras con el ambiente.

El constructivismo es una posición interaccionista en la que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad, y está determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad, es decir, si el sujeto construye el conocimiento y todo conocimiento es el resultado de su actividad, la realidad no puede conocerse en sí misma, directamente. Según Porlán (1995), desde una perspectiva constructivista hablar de realidad en sí misma carece de sentido. Sólo puede señalarse que existe, pero toda referencia a ella se debe hacer a través de la medición del sujeto cognoscente. En esta teoría el conocimiento se adquiere por un proceso de construcción, o mejor, de auto-construcción y no acumulación de información proveniente del exterior.

De allí la importancia de estimular al estudiante para que haga preguntas y las responda por su propia iniciativa y de acuerdo con su capacidad para reinventar experimentando y descubriendo cosas, llevarlo a reflexionar sobre sus propias conclusiones y a percibir sus errores o fallas como aproximaciones a la verdad.

El constructivismo equipara el aprendizaje con la creación de significados a partir

de experiencias. Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia la memoria, más bien construyen interpretaciones personales del mundo basado en las experiencias e interrelaciones individuales. En consecuencia, las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio. Esto significa, que los conceptos elaborados por el individuo van asumiendo su caracterización y forma con la adquisición de experiencias externas relacionadas con el alumno.

El interés del constructivismo se sitúa en la creación de herramientas que reflejan la sabiduría de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos. Para ser exitoso, significativo y duradero, el aprendizaje debe incluir los tres factores cruciales: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto), (Porlán, 1995).

La perspectiva constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica significa partir de que el desarrollo y el aprendizaje humano son básicamente el resultado de un proceso de construcción y no un proceso de recepción pasiva. Es la actividad mental constructiva del alumno el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares.

En ese marco, solo el aprendizaje significativo, en oposición al memorístico y repetitivo, tiene sentido, el alumno realmente aprende un nuevo contenido cuando es capaz de darle sentido y significado.

Dotar de significado a un contenido de aprendizaje es establecer el máximo de vinculaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que ya sabe y lo que va a aprender (Otono, 1992), es decir, entre los contenidos previos y los nuevos contenidos.

Agrega el autor, que para que el estudiante pueda establecer relaciones entre los contenidos previos y los nuevos, se requieren

varias condiciones: (a) Significatividad lógica: un contenido construido de forma lógica/coherente y ordenada; (b) Significatividad funcional: el nuevo material debe permitir su aplicación y, (c) Significatividad psicológica: Nivel de información previo suficiente para comprender el nuevo contenido y una actitud favorable para el aprendizaje.

También, para que el alumno pueda establecer relaciones entre los contenidos previos y los nuevos. Rodrigo y Arnay (1997) sugiere, que en el proceso de construcción del conocimiento deben existir tres opciones:

Primero, se tendrían que revisar la permanente insistencia en anular el conocimiento cotidiano por la acción del conocimiento académico. Se podría entender que el conocimiento cotidiano cumple un papel fundamental en la comprensión y acción de las personas en contextos de actividad específicos y, por tanto, que no exista ninguna razón para gastar esfuerzos y recursos educativos en anularlos, no se podría, por tanto, seguir considerando al conocimiento cotidiano como sinónimo de mal conocimiento.

Segundo, y como consecuencia de lo anterior, surge la oportunidad de plantearse si se abandona la idea de convertir el conocimiento académico en una traba frente al conocimiento cotidiano, lo que se entiende por conocimiento escolar debería coexistir, es decir, ser compatible y explícito con respecto al conocimiento cotidiano, en otras palabras, debe estar más basado en lo implícito.

Para que exista una construcción del conocimiento, el conocimiento escolar tendría que implicar al conocimiento cotidiano, para que los alumnos tengan la oportunidad de complejizar sus pensamientos desde un conocimiento popular, es decir, que el proceso de adquisición del conocimiento escolar, debería enriquecer el campo experiencial de los alumnos.

Tercero, se tendría que considerar si los procesos y contenidos de lo que se suele denominar conocimiento científico son compatibles con el conocimiento escolar, dado que su enseñanza, en términos de transmisión de contenidos formales, intenta trasladar, sin más, contenidos y procedimientos que tienen sentido en unos contextos de actividad científica pero no en otros, como puede ser el escolar, ante el cual muchos contenidos procedimientos y fines se vuelven irrelevantes.

Relacionado con lo anterior, es fácil descifrar que el papel del educador en este contexto no es de mero transmisor de conocimientos, como única fuente de información; su función consiste en crear las condiciones adecuadas para que el alumno, en interacción con el propio profesor, los compañeros, el material y las situaciones que tiene ante sí, lleve a cabo la construcción personal.

Razón por la cual el Proyecto Educativo Nacional (1999), basándose en los postulados constructivistas, señala que el marco de la formación y el desempeño docente, se apunta hacia la transformación de su formación inicial y permanente, es decir, que se debe revisar la preparación del docente constantemente a lo largo de su carrera desde su perfil académico hasta su vocación pedagógica, en función de mantener activo su rol de promotor social.

Asimismo, El perfil profesional de este docente debe reflejar una sólida formación pedagógica, orientadora, facilitadora, mediadora e investigadora de procesos, un promotor social comunitario, respetuoso de las necesidades del alumno, que le permita la incorporación y desenvolvimiento en cualquier medio.

En este sentido, Monereo y Castelló (2000), reafirman que es esencial que el docente se plantee la necesidad de propiciar experiencias didácticas que contribuyan a incrementar la capacidad de reflexión y el desarro-

llo personal de sus alumnos, a fin de que se puedan incorporar y acomodar en el aparato cognoscitivo nuevas habilidades del pensamiento y estimular cada día más la inteligencia para formar no solo constructores del saber sino creadores de un mundo mejor con un elevado nivel de calidad de vida.

Relacionado a lo anterior (Monereo y Castelló 1997:66) señalan, “el deseo de que las estrategias instruccionales formen parte inseparable del proceso de enseñar y aprender, requiere de un profesor que sepa conjugar, adaptativamente, la enseñanza de los contenidos básicos y de las técnicas, en función de las situaciones concretas y el contexto en las que se encuentre”, es decir, que para ayudar a los alumnos a aprender de una manera eficaz, el profesor debería tener en cuenta tanto el proceso como lo que se estudia. En otras palabras, a los alumnos se les pueden enseñar las técnicas del estudio, no a manera de receta, sino creando oportunidades para la aplicación estratégica de técnicas en las tareas y decidir como las llevarán a cabo.

Por consiguiente, enseñar a los alumnos a actuar estratégicamente cuando aprenden, significa traspasarles la función reguladora que realiza el docente, para que autorregulen su aprendizaje y puedan así planificar, controlar y evaluar sus operaciones mentales mientras aprende.

En la teoría Constructivista, el aprendizaje siempre toma lugar en un contexto y éste forma un vínculo inexorable con el conocimiento inmerso en él. Si el aprendizaje se descontextualiza, hay poca esperanza de que la transferencia ocurra. El sujeto no aprende a usar un grupo de herramientas siguiendo una lista de reglas. Un uso apropiado y efectivo ocurre cuando se enfrenta al estudiante con el uso real de las herramientas en una situación real. Con esto se evidencia la importancia de la práctica pedagógica.

## Consideraciones finales

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la práctica pedagógica, constituye la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como la revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que en su práctica pedagógica presenta regularmente al alumno.

La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo. En efecto, la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que a través de una práctica pedagógica el docente suministre una ayuda específica que permita la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental.

## Bibliografía citada

Ausubel, David (1983). **Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo** (2a. ed.). México: Editorial Trillas. Pp. 320.

Delgado, Pilar (2002). **La formación de formadores dinámicos**. Madrid. Editorial Pirámide, Quinta edición. Pp. 120.

Díaz, Frida. y Hernández Gerardo (1998). **Estrategias docentes para un aprendi-**

**zaje significativo: Una interpretación constructivista**. México: Mc Graw Hill. Pp. 232.

- Espinola, Viola (1990). **La calidad de la educación: Algunas dimensiones importantes**. Santiago de Chile: Cuadernos de Educación, N° 194, CIDE.
- Luzardo Lesbia (2004). **El arte de enseñar con clase: Tiempo para guille**. Venezuela: Impresos Minipres, C.A. Cuarta edición. Pp. 264.
- Monereo, Carles, Castelló, Montserrat (1997). **Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa**. Barcelona: Editorial EDEBÉ. Pp. 188.
- Monereo, Carles, Castelló, Montserrat, Clariana, Mercè, Palma, Lluïsa, Pérez, María (2000). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona: Editorial Graó. Pp. 191.
- Otono, José (1992). **Aprendizaje Significativo: Infancia**. Barcelona, España: **Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat**, N° 14 Julio-Agosto.
- Piaget, Jean (1981). **Psicología y pedagogía**. Ariel. Barcelona. Pp. 190.
- Porlán, Rafael (1995). **Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la escuela**. Sevilla: Diada Editores. Pp. 224.
- Rodrigo, María y Arnay, José (1997). **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona. Editorial Paidós. Pp. 376.
- Stone Wiske, Martha (1999). (Comp.). **La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica**. Editorial Mc Graw Hill. Pp. 243.
- Vygotsky, Lev (1987). "Thinking and speech", en: R.W. Rieber y A. S. Carton (eds.). **The collected works of L.S.Vygotsky**. (Trad. Por N. Minick), Nueva York, Plenum Press.