



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2024,
Volumen 8, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3

**EL PAPEL DEL CONSTRUCTIVISMO EN EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y
HABILIDADES**

**THE ROLE OF CONSTRUCTIVISM IN THE DEVELOPMENT
OF COMPETENCIES AND SKILLS**

Clara Sofía Cardona Olarte

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11754

El papel del Constructivismo en el Desarrollo de Competencias y Habilidades

Clara Sofía Cardona Olarte¹

claracardona.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0007-5604-3498>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología
Panamá

RESUMEN

En el contexto de un mundo en rápida evolución, donde los avances tecnológicos y los cambios socioculturales reformulan continuamente los contornos de nuestra vida cotidiana, la educación enfrenta el desafío de preparar a las futuras generaciones no solo con conocimientos académicos, sino también con habilidades y competencias esenciales para navegar en este complejo panorama global. En las últimas décadas, ha habido un reconocimiento creciente sobre la necesidad de integrar habilidades para la vida y competencias clave dentro de los currículos educativos, un movimiento que comenzó en los países anglosajones y que ha ganado impulso internacionalmente. Organizaciones internacionales como la OMS, UNICEF, UNESCO, y la OCDE han desempeñado roles determinantes en la definición y promoción de estos enfoques educativos, que buscan preparar a los estudiantes no solo para el éxito académico sino también para el personal y profesional en una sociedad interconectada. Este artículo profundiza en la evolución de estos enfoques educativos, explorando cómo teorías fundamentales del aprendizaje, como la Teoría Cognitiva Sociocultural de Vygotsky, la teoría del aprendizaje social de Bandura y la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, proporcionan un marco sólido para entender y aplicar estas habilidades en contextos educativos.

Palabras clave: educación en competencias, habilidades para la vida, constructivismo, metodologías activas

¹ Autor principal

Correspondencia: claracardona.est@umecit.edu.pa

The Role of Constructivism in the Development of Competencies and Skills

ABSTRACT

In the context of a rapidly evolving world, where technological advances and sociocultural changes continually reformulate the contours of our daily life, education faces the challenge of preparing future generations not only with academic knowledge, but also with essential skills and competencies to navigate this complex global panorama. In recent decades, there has been a growing recognition of the need to integrate life skills and key competencies within educational curriculum, a movement that began in Anglo-Saxon countries and that has gained momentum internationally. Organizations such as WHO, UNICEF, UNESCO, and the OECD have played decisive roles in the definition and promotion of these educational approaches, which are seeking to prepare students not only academically but also for their personal and professional success, in an interconnected society. This article delves deeper into the evolution of these educational approaches, exploring how fundamental theories of learning, such as Vygotsky's Sociocultural Cognitive Theory, Bandura's theory of social learning and Piaget's theory of cognitive development, provide a solid framework for understanding and applying these skills in educational contexts.

Keywords: education in competencies, life skills, constructivism, active methodologies

Artículo recibido 20 mayo 2024

Aceptado para publicación: 08 junio 2024



INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades para la vida y competencias clave ha cobrado una importancia crítica en la educación contemporánea, adaptándose a los vertiginosos cambios tecnológicos y los nuevos desafíos socioculturales que caracterizan nuestro tiempo. Este artículo titulado “El papel del constructivismo en el desarrollo de competencias y habilidades” explora cómo las metodologías educativas han evolucionado durante las últimas décadas y cómo los organismos internacionales han intentado dar respuesta a las necesidades emergentes de un mundo globalizado.

El artículo se estructura en dos secciones principales. La primera sección, "Competencias y habilidades del siglo XXI", ofrece una visión detallada de los esfuerzos concertados de organizaciones globales para definir y establecer las competencias y habilidades necesarias para hacer frente a los desafíos del nuevo siglo, abordando la evolución de estas concepciones y mostrando su integración progresiva en los sistemas educativos mediante el enfoque de educación por competencias, que resalta la importancia de preparar a los estudiantes no solo en el campo laboral, sino también para una adaptabilidad continua que requiere el desarrollo a su vez de habilidades para la vida.

La segunda sección, "Fundamentos teóricos para trabajar competencias y habilidades", se centra en el impacto del constructivismo y otras teorías del aprendizaje en la aparición de nuevas propuestas como las metodologías activas y el aprendizaje colaborativo, para examinar cómo estos fundamentos se convierten en la columna vertebral de estrategias efectivas para el desarrollo de competencias y habilidades.

Este artículo que no solo pretende hacer un aporte a la comprensión teórica de estas propuestas, también ofrece un enfoque más integral entre teoría y práctica que contribuya significativamente al campo de la educación y al desarrollo profesional de los educadores en el contexto de una sociedad cada vez más interconectada y dependiente de habilidades complejas.

Competencias y habilidades del siglo XXI

A inicios de la década de los ochenta, múltiples instituciones de todo el mundo comenzaron a realizar estudios para identificar las habilidades y competencias necesarias para que las generaciones futuras hicieran frente a los desafíos de las sociedades contemporáneas. Estos esfuerzos comenzaron en Estados Unidos y se extendieron a otros países y organizaciones internacionales.



Durante la transición hacia el siglo XXI, las Organizaciones Mundiales jugaron roles importantes en la conceptualización de dichas habilidades y competencias. Fue así, como la Organización Mundial Salud (OMS), propone una primera definición del concepto estableciendo que “Habilidades para la vida son habilidades para el comportamiento positivo y adaptable, que permiten a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana” (1993, p. 6).

Posteriormente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996), por medio del informe Delors, complementó esta visión al enfocarse no solo en el desarrollo individual, a través de competencias cognitivas, físicas, afectivas y emprendedoras, sino también en el desarrollo social mediante competencias comunicativas, cívicas y de respeto al medio ambiente.

Así mismo, a finales de 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lanzó el proyecto conocido como DeSeCo, que buscaba identificar competencias esenciales a nivel global. Este proyecto definió las competencias como la capacidad de responder a demandas individuales o sociales combinando habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivación, valores, actitudes y emociones de manera efectiva.

Luego la OMS (2016), a través de la iniciativa FRESH, amplió aún más el concepto de HpV, describiéndolas como un conjunto de “competencias psicosociales” y “destrezas interpersonales” que también incluían la capacidad de transformar el entorno de una manera que promovieran la salud física y mental.

Enfoque de la educación en competencias

El enfoque de la educación basado en competencias, es una propuesta que nace en los países anglosajones durante los años sesenta, el cual se estableció primero en el contexto laboral para analizar las habilidades necesarias en los puestos de trabajo y para el desarrollo profesional. Este enfoque incluyó una variedad de competencias como las laborales, profesionales, blandas, duras, genéricas, específicas, básicas y docentes, adaptándose a diferentes contextos de aplicación (Lozano y Herrera, 2013).

La transición de esta visión al sector educativo comenzó con la educación técnica y la formación profesional, empleando diferentes herramientas (DACUM, AMOD y SCID), para asegurar que la formación profesional y técnica estuviese alineada con las necesidades reales del mercado laboral,



garantizando que los estudiantes adquirieran las competencias prácticas y aplicables requeridas en sus futuros entornos de trabajo (Portillo, 2017).

Fue así, como a finales del siglo XX, el sector educativo comenzó a enfrentar una serie de desafíos que lo llevaron a hacer profundas reflexiones sobre la naturaleza y el propósito de la educación de calidad. Ante la rápida evolución global, se comenzó a reconocer la necesidad de expandir los horizontes educativos más allá del conocimiento tradicional, enfocándose en habilidades prácticas y competencias relevantes para la vida que pudiesen ser aplicadas en una variedad de situaciones.

Esta transformación educativa que buscaba superar los límites de los modelos académicos convencionales, propuso métodos más holísticos e integradores que conectaban el conocimiento teórico con la práctica, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos cotidianos y futuros. En este contexto, en 1990, organismos internacionales como el fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la UNESCO y el Banco Mundial, impulsaron una agenda global conocida como “Educación para Todos” con la Declaración de Jomtien. Esta iniciativa estableció un marco para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, enfatizando en la adquisición de herramientas esenciales como la lectura, escritura, cálculo y habilidades de resolución de problemas (Ferrer, 2008).

La UNESCO, expandiendo este marco en 1996, propuso una estructura educativa basada en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser. Estos pilares no solos promovieron el desarrollo cognitivo y técnico, sino también la cooperación, la gestión de la diversidad y el desarrollo personal integral. En 2002, se añadió un quinto pilar, "Aprender a emprender", fomentando una actitud proactiva e innovadora.

Este enfoque de la educación en competencias resaltó la importancia de preparar a los individuos para que aplicaran lo aprendido en contextos reales y cambiantes, permitiendo generar procesos de adaptabilidad y el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, que promovieran la autonomía, la creatividad, la responsabilidad y la colaboración; aspectos cruciales para el éxito en el contexto actual.

Habilidades o competencias

De este modo las organizaciones internacionales impulsaron iniciativas para definir y promover competencias clave del siglo XXI. Por ejemplo el proyecto DeSeCo de la OCDE, iniciado en los años



90 y culminado en 2005, identificó tres competencias esenciales: el uso interactivo de herramientas (incluyendo tecnología e información), interacción con grupos heterogéneos (habilidades sociales y trabajo en equipo), y la acción autónoma (gestión y dirección de la vida personal). Paralelamente, la OCDE lanzó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en el año 2000 para evaluar estas habilidades y competencias en áreas como lectura, matemáticas y ciencias; ajustando su propuesta al incluir en el 2015 evaluaciones de resolución colaborativa de problemas, que integraran aspectos cognitivos y sociales (OCDE, 2017).

De esta forma, el enfoque por competencias inició una serie de reformas educativas globales, que promovieron altos estándares de aprendizaje y un currículo centrado en habilidades esenciales como la lectura y escritura. No obstante, como lo plantea Portillo (2017), sobre este tema comienza a darse un debate sobre si era más adecuado hablar de "habilidades" en lugar de "competencias", ya que algunas críticas señalaban que el enfoque por competencias tenía una visión demasiado centrada en la economía y el mercado laboral; lo que llevó a algunas organizaciones a considerar una visión más integral de la educación que incluyera un espectro más amplio de habilidades, equilibrando las necesidades de desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

El enfoque de habilidades para la vida

Por otra parte, en el ámbito de la salud, los organismos internacionales a partir de diferentes investigaciones hechas sobre las condiciones de salud en el mundo, señalaron que los factores socioeconómicos y ambientales desempeñaban un papel crucial en el bienestar de las poblaciones; aduciendo que la pobreza, la desigualdad en ingresos y el acceso limitado a la educación se correlacionaba directamente con peores resultados en salud, incluyendo una mayor prevalencia de enfermedades crónicas y una menor esperanza de vida (OMS, 2016).

Partiendo de esta evidencia, la OMS redefinió su concepto de salud más allá de la simple ausencia de enfermedades, considerándola como una condición que está intrínsecamente ligada a factores sociales, económicos y políticos, y que además constituye un derecho esencial para todos. También señaló que factores como la desigualdad social, la pobreza, el abuso, la violencia y la falta de justicia eran determinantes en la salud, incidiendo de manera crucial en aquellos que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social.



Wilkinson y Marmot (2003), basándose en diferentes estudios sobre el tema, demostraron que aquellos con mayores ingresos tendían a disfrutar de una mayor longevidad y experimentaban menos problemas de salud en comparación con los individuos de estratos económicos más bajos. Con lo cual se estableció una relación directa entre los estilo de vida, las circunstancias ambientales, la salud y la esperanza de vida de las personas. Encontrando también que la etapa inicial de la vida era fundamental para el bienestar general, debido a que en estos primeros años se formaban las habilidades intelectuales, afectivas y sociales que nos acompañan en la configuración de nuestro proyecto de vida. En vista de la relevancia de estos primeros años de vida en la salud futura, la OMS comenzó a abogar por la enseñanza de HpV como una táctica que permitiría desde edades tempranas, adoptar y fortalecer estilos de vida más saludables, a partir del desarrollo de competencias psicosociales.

En América Latina la iniciativa de promover en las escuelas estilos de vida saludables, nace en 1993, con el nombre de “Escuelas Promotoras de Salud” (EPS) cuyo objetivo principal era desarrollar y fortalecer la educación para la salud, a través de la implementación de ambientes saludables y la provisión de servicios de salud y nutrición en el entorno escolar. Al adoptar esta estrategia, las escuelas, las comunidades y los servicios de salud locales se comprometieron a fomentar conocimientos, actitudes y prácticas saludables, así como a prevenir factores de riesgo en las nuevas generaciones.

En tal sentido, como lo menciona Ippolito (2005), la promoción de la salud en el ámbito escolar con enfoque integral planteó un componente esencial que incluyó la enseñanza de HpV, buscando dotar a los estudiantes de herramientas críticas en la toma de decisiones, la gestión emocional y el fortalecimiento de relaciones interpersonales positivas. Esta propuesta que buscaba mitigar factores de riesgo, se enfocó en preparar a los jóvenes para enfrentar y superar los retos diarios de una manera asertiva y constructiva, contribuyendo así al bienestar individual y colectivo dentro y fuera del entorno educativo.

Relación entre competencias y habilidades

Ahora bien, la interacción entre competencias y habilidades es un tema central en los marcos educativos actuales, que concuerdan en la necesidad de desarrollar un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y comportamientos, esenciales para una vida activa y responsable. La OCDE, por ejemplo, categoriza las competencias en tres grupos principales: cognitivas y metacognitivas, sociales y emocionales,



prácticas y físicas. Estas categorías que incluyen habilidades fundamentales como lectura, escritura y aritmética, además se acompañan de capacidades más complejas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, las habilidades para la interacción social efectiva y la gestión personal (CEPAL, 2020).

Así mismo, la UNESCO en su Declaración de Incheon (2017), destaca la importancia de asegurar la adquisición no solo de habilidades básicas como la lectura y la escritura, sino también de competencias interpersonales y sociales avanzadas. Según la UNESCO, estas competencias son cruciales para el desarrollo personal y colectivo, y están estrechamente relacionadas a la idea de ciudadanía activa y responsable.

No obstante, a pesar de la diversidad de documentos y marcos de referencia, existe un consenso sobre la importancia de integrar estas habilidades y competencias en los sistemas educativos. Los informes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y otros estudios internacionales también reflejan esta tendencia, aunque destacan la confusión y la falta de uniformidad en la terminología y clasificación de estas habilidades. Sin embargo, se reconoce universalmente que las competencias cognitivas, socioemocionales y físicas son fundamentales en la formación de individuos capaces de manejar tanto su desarrollo personal como sus interacciones dentro de la sociedad .

Fundamentos teóricos para trabajar competencias y habilidades

El desarrollo de habilidades y competencias es un proceso propiamente social, en el que la relación con otros no solo se complementa sino que es la base para el aprendizaje. Las teorías del aprendizaje social y del constructivismo, que incluyen las propuestas de Vygotski, Bandura y Piaget, enfatizan la importancia de la interacción humana y el contexto en este proceso. Estas teorías sostienen que actividades como observar, modelar e imitar son la entrada para la adquisición de habilidades y conocimientos, y que las competencias se desarrollan dentro de entornos prácticos a través de la participación activa y la socialización.

La teoría cognitiva sociocultural

Vygotsky (2012) en su teoría, plantea que la capacidad de aprender de un individuo está profundamente conectada con su habilidad para interactuar socialmente, afirmando que el conocimiento y las costumbres se transmiten de generación en generación. En este proceso Vygotsky distingue entre



funciones psicológicas básicas, que son innatas y compartidas con otros animales, como la percepción y la memoria a corto plazo, y funciones superiores que emergen exclusivamente de la interacción social y cultural, como el pensamiento abstracto y la planificación. Estas últimas, argumenta, son facilitadas por herramientas culturales como el lenguaje, que no solo permiten la comunicación sino que también son fundamentales para el desarrollo cognitivo.

Esta teoría sostiene que todas las funciones mentales superiores se manifiestan inicialmente en un plano social antes de internalizarse a nivel individual. Este proceso de internalización transforma funciones compartidas en actividades mentales independientes a través de la interacción mediada por el lenguaje y otras construcciones simbólicas. Por lo tanto, el aprendizaje no solo precede al desarrollo cognitivo, sino que también lo facilita, haciendo que la educación sea un proceso activo que debe anticipar y guiar el desarrollo de habilidades avanzadas (Vygotsky, 2021).

Otro de los elementos centrales en su teoría es “ la zona de desarrollo próximo” (ZDP); concepto que hace referencia a las habilidades que un niño puede desarrollar con la guía adecuada, más allá de lo que podría lograr independientemente. Esta idea sugiere que el aprendizaje efectivo ocurre cuando las actividades educativas se sitúan dentro de esta zona, proporcionando así un andamiaje que apoya el desarrollo hasta que el estudiante puede realizar tareas por sí mismo; lo cual tiene implicaciones directas para la enseñanza, abriendo paso al concepto de metodologías activas en las que la colaboración, el diálogo y la mediación cultural son elementos indispensables en la educación .

La teoría cognitivo social del aprendizaje

Bandura, al igual que Vygotsky, piensa que el entorno social es clave en cómo aprendemos. En esta teoría, los individuos no solo adquieren conocimientos a través de sus propias experiencias, sino también observando las acciones y comportamientos de otros (modelos), en un proceso conocido como aprendizaje vicario o por observación. Al respecto Bandura (2002) plantea que aprendemos y decidimos cómo actuar viendo a otros y recordando las consecuencias de sus acciones. Esta idea sostiene que el aprendizaje humano no se basa solo en la experiencia directa de intentar algo y ver si funciona o no. En lugar de eso, una parte crucial de cómo aprendemos es mirando y copiando lo que otras personas hacen. Si vemos que alguien es recompensado o castigado por su acción, esto influye en si decidimos imitar esa acción.



Esta teoría también sugiere que el comportamiento humano es el resultado de una interacción dinámica entre la cognición personal, el comportamiento y el ambiente. Las personas adquieren nuevas formas de comportarse al observar a otros, y esta adquisición se ve afectada por su propia percepción de su capacidad para realizar el comportamiento (autoeficacia), las respuestas que reciben tras sus acciones y el contexto en el que se encuentran. Por ejemplo, la creencia de una persona en sus habilidades puede afectar cómo actúa, lo que a su vez puede cambiar su entorno y viceversa. Este enfoque destaca cómo la mente, la acción y el entorno se influyen mutuamente en la formación de la personalidad y el aprendizaje (Bandura, 1999).

Según este autor, la autoeficacia afecta a casi todos los aspectos de la vida de una persona, desde su motivación y la perseverancia hasta la resiliencia frente a las adversidades. Igualmente señala que la autoeficacia se forma a través de las experiencias previas, del modelado de otras conductas, de la motivación externa y de cómo se siente una persona física y emocionalmente al enfrentar desafíos.

Sin embargo, Bandura (1987) cree que aunque se aprende modelando otras conductas, esto no quiere decir que el modelado no pueda llevar a patrones de conducta innovadores. En realidad, ver diferentes ejemplos de un comportamiento puede inspirar a una persona a combinar elementos de cada uno y crear algo nuevo y único. Por ejemplo, un niño que ve a sus padres realizar una tarea de maneras ligeramente diferentes puede mezclar lo que ha aprendido de ambos para hacerlo a su manera. Mientras que imitar comportamientos exactos puede ser útil para tareas sencillas, la observación de modelos que muestran innovación puede estimular la creatividad propia, siempre y cuando los modelos no sean tan avanzados que resulten inalcanzables.

En resumen, la teoría de Bandura se presenta como un apoyo teórico de gran relevancia, ya que a través de una reflexión juiciosa explica cómo las personas no solo aprenden por medio de experiencias directas, sino también mediante la observación y la imitación de otros en su entorno social, lo cual nos brinda la posibilidad de desarrollar competencias y habilidades utilizando como modelos a los padres, educadores y pares educativos.

Teoría genética y del desarrollo cognitivo

Jean Piaget, en su teoría del desarrollo cognitivo, propone que la inteligencia y el razonamiento en los niños se desarrollan a través de la interacción continua con su entorno físico y social, no simplemente



como resultado de la maduración biológica. A través de su observación y estudio de los comportamientos infantiles, Piaget identificó que los niños construyen activamente su conocimiento, ajustando y formando ideas en respuesta a las nuevas experiencias que encuentran en su entorno. Este proceso se manifiesta en dos mecanismos: la asimilación, donde los niños integran nueva información en sus estructuras de conocimiento existentes, y la acomodación, donde ajustan sus estructuras cognitivas existentes para incorporar nueva información que no encaja con sus modelos previos (Piaget, 1970).

Piaget (2016) también describió el desarrollo cognitivo como una serie de etapas secuenciales que representan niveles crecientes de madurez intelectual, comenzando con el período sensoriomotor y avanzando a través de las etapas preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. En cada etapa, los niños adquieren habilidades y capacidades que les permiten manejar conceptos cada vez más complejos. Para este pensador, cada nueva etapa incorpora y se construye sobre los logros de las etapas anteriores, permitiendo un desarrollo cognitivo continuo y progresivo.

Por lo tanto, según Piaget, el aprendizaje es un proceso dinámico y evolutivo que implica tanto la asimilación de nuevas experiencias dentro de marcos existentes como la acomodación de estructuras cognitivas para abarcar nuevas realidades, facilitando así una comprensión más profunda y abstracta del mundo a medida que los niños crecen y se desarrollan (Piaget, 1979). Esta teoría destaca la importancia de la interacción con el entorno como un motor esencial para el desarrollo cognitivo en la infancia y la adolescencia.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo, anclado en el socioconstructivismo, destaca la importancia crucial de la interacción sociocognitiva y la cooperación entre los aprendices para el desarrollo intelectual. Esta metodología educativa que se nutren tanto de las perspectivas neo-piagetianas, sobre la interacción en el aprendizaje, y en las neo-vygotskianas, que enfatizan el papel de la cultura y el lenguaje, convergen en la idea de que el conflicto y el contraste de opiniones durante el aprendizaje cooperativo entre pares, promueven la descentralización cognitiva, ayudando a los individuos a superar perspectivas egocéntricas y a alcanzar una comprensión más amplia y compartida de su entorno (Roselli, 2011).



El aprendizaje colaborativo y el cooperativo, aunque basados en fundamentos teóricos similares, difieren significativamente en su implementación. El aprendizaje cooperativo se caracteriza por una estructura organizativa que asigna roles específicos a los participantes para alcanzar objetivos comunes. En contraste, el aprendizaje colaborativo adopta un enfoque más orgánico y holístico, donde el grupo decide colectivamente sobre las estrategias y la distribución de tareas, fomentando un diálogo y acuerdo continuos entre los miembros (Gros, 2002).

La implementación del aprendizaje colaborativo no solo enriquece el proceso educativo al promover la autonomía y la interdependencia positiva entre los alumnos, sino que también fomenta habilidades sociales y refuerza la inclusión. Este enfoque permite que los alumnos no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen una mayor autoestima y habilidades de autocrítica mediante la interacción y resolución de problemas en un contexto de apoyo mutuo.

Metodologías activas

Díaz y Hernández (2010) destacan que el objetivo principal del constructivismo en la educación es el crecimiento personal del alumno dentro de su contexto cultural; lo cual se traduce en un apoyo educativo que fomenta su participación en actividades deliberadas y bien organizadas, diseñadas para estimular la actividad mental desde una perspectiva dinámica.

Esta perspectiva revitalizada de la educación sugiere una transformación metodológica en la creación de actividades y contenidos más significativos, que tengan en cuenta las estructuras cognitivas, al igual que la disposición y motivación de los estudiantes para participar en dichas actividades. Bajo esta lógica los aprendizajes significativos se vuelven esenciales ya que facilitan la integración de los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, dando paso a la adquisición de competencias y habilidades. En este marco, el rol del educador es crucial, pues debe facilitar la adaptación de las actividades y presentar el material didáctico de manera atractiva, promoviendo la sociabilidad, e impulsando la interacción y el intercambio de ideas.

Es por ello, que entre las metodologías activas más destacadas se encuentran la práctica reflexiva, que promueve la colaboración en equipo y la reflexión sobre experiencias previas; el aprendizaje mediante simulación, que ofrece una experiencia práctica activa; el estudio de casos, que introduce situaciones reales o simuladas para fomentar el análisis crítico y la solución de problemas; y el aprendizaje basado



en la experiencia, que permite a los estudiantes aprender de sus errores en un proceso activo de reflexión sobre las acciones ya realizadas (Bernal y Martínez, 2009). Estas metodologías no solo se centran en impartir información, sino en desarrollar habilidades de pensamiento crítico y fomentar la discusión y exploración de diversas perspectivas (Verdesoto, 2021), enriqueciendo así el proceso educativo en un entorno cada vez más diverso y complejo.

CONCLUSIÓN

En conclusión, este trabajo de investigación, que nos ha llevado a hacer este rastreo sobre las diferentes definiciones y propuestas metodológicas en relación al papel de la educación en los contextos de las sociedades emergentes nos muestra la importancia de implementar un enfoque de aprendizaje que trascienda la mera adquisición de conocimientos para fomentar un desarrollo integral, aprovechando la interacción social y el constructivismo. Las figuras de Vygotsky, Bandura y Piaget nos recuerdan que el aprendizaje es un proceso activo y profundamente social, que se beneficia enormemente de la colaboración y el intercambio cultural. Al integrar metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en los sistemas educativos, no solo se prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos prácticos y profesionales del mañana, sino que también se les forma para ser ciudadanos conscientes y responsables a través de un concepto de educación que se extiende a lo largo de toda la vida, apuntando tanto al crecimiento personal como profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. (4ª ed.). Espasa universitaria.

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclee de brouwer.

Bandura, A. (2002). Teoría cognitiva social de la comunicación de masas. En J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Efectos de medios: avances en teoría e investigación* (pp. 94-124). Routledge.

Bernal, M., y Martínez, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía*, (14), 101-106.

<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1790>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. CEPAL-UNESCO.



<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5325a83d-7df8-414f-9d05502cf2c9bc4e/content>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategia Docentes Para un Aprendizaje Significativo*. McGraw-Hill Interamericana.

Ferrer, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036617>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Habilidades para la Vida: Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>

Ippolito, J. (2005). *Las escuelas promotoras de la salud en América Latina: resultados de la primera encuesta regional*. OPS.

https://fundadeps.org/wp-content/uploads/eps_media/recursos/documentos/57/escuelas-promotoras-LA.pdf

Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 328, 225-247.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re328/re328-13.html>



- Lozano, A. y Herrera, J. (2013). *Diseño de programas educativos basados en competencias*. Digital ITESM.
- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856287004.pdf>
- Organización mundial de la salud. (1993). Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir para niños y adolescentes. División de salud mental organización mundial de la salud ginebra. OMS. [https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0148/Ense%C3%B1anza en los colegios de las habilidades para la vida.pdf](https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0148/Ense%C3%B1anza%20en%20los%20colegios%20de%20las%20habilidades%20para%20la%20vida.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen Ejecutivo. OCDE. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Portillo, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21719>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Informe sobre la salud en el mundo 2016: Vigilancia de la salud para el desarrollo sostenible*. OMS. <https://www.who.int/es/publications/i>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias, versión preliminar*. OCDE. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework PRELIMINARY%20version SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework%20PRELIMINARY%20version%20SPANISH.pdf)
- Piaget, J. (1970). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. *J. Delval (Comp.), Lecturas de psicología del niño*, 2(02), 208-213. [https://www.academia.edu/32012064/Evoluci%C3%B3n intelectual de la adolescencia a la edad adulta por Jean Piaget](https://www.academia.edu/32012064/Evoluci%C3%B3n_intelectual_de_la_adolescencia_a_la_edad_adulta_por_Jean_Piaget)



- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología* (Vol. 1). Paidós.
- Piaget, J. (2016). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Booket.
- Verdesoto, G. J. Z. (2021). *Metodologías activas generadoras de un aprendizaje significativo en la Educación Superior*. Área de Innovación y Desarrollo. https://3ciencias.com/wp-content/uploads/2021/11/Metodologi%CC%81as-activas-generadoras_aprendizaje-significativo-educacio%CC%81n-superior.pdf
- Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Austral.
- Vygotsky, L. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y Educación.
- Wilkinson, R., Marmot, M. (2003). *Determinantes sociales de la salud: los hechos irrefutables*. OMS. https://escpromotorasdesalud.weebly.com/uploads/1/3/9/4/13940309/determinantes_sociales_d_la_salud._los_hechos_irrefutables.pdf

