



LA BIOÉTICA Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA¹

Jucicléia Santos Silva²  

Carlos Alexandre Molina Noccioli³  

Resumen

Este artículo examina la intersección entre ética, bioética y pedagogía constructivista en un contexto de creciente atención a cuestiones de dignidad humana y formación integral. Resalta la relevancia de la bioética en el ámbito educativo, destacando cómo sus principios pueden aplicarse para promover el desarrollo ético e intelectual de los estudiantes. La pedagogía constructivista se presenta como un enfoque que valora la autonomía, el pensamiento crítico y la interacción social, alineándose con los fundamentos de la bioética. También se analizan las responsabilidades de los educadores al abordar los desafíos éticos, como equilibrar valores diversos y promover un entorno inclusivo. Finalmente, se propone integrar la bioética en la enseñanza-aprendizaje para fomentar prácticas educativas más reflexivas y éticas, asegurando el respeto a la dignidad humana y fortaleciendo el desarrollo moral e intelectual de los estudiantes.

Palabras clave: Constructivismo; Ética y bioética; Educación; Pedagogía.

Como citar

SILVA, Jucicléia Santos; NOCCIOLI, Carlos Alexandre Molina. La bioética y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la pedagogía constructivista. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-22. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.50599>.



¹ Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMINI.

² Profesora de Jardim de Infancia en el Sistema Escolar Municipal de Belo Horizonte. Estudiante de posgrado en bioética. Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sur de Minas Gerais – Campus Muzambinho. Muzambinho, Minas Gerais, Brasil. Dirección de correo electrónico: sjucicleia32@gmail.com.

³ Profesor del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sur de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Post-Doc en Ciencias de la Información y Comunicación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de São Paulo (USP). Instituto Federal del Sur de Minas Gerais. Muzambinho, Minas Gerais, Brasil. Dirección de correo electrónico: carlos.noccioli@ufv.br.

A BIOÉTICA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA

Resumo: Este artigo examina a interseção entre ética, bioética e pedagogia construtivista em um contexto de crescente atenção às questões de dignidade humana e formação integral. Destaca a relevância da bioética no campo educacional, evidenciando como seus princípios podem ser aplicados para promover o desenvolvimento ético e intelectual dos estudantes. A pedagogia construtivista é apresentada como uma abordagem que valoriza a autonomia, o pensamento crítico e a interação social, alinhando-se aos fundamentos da bioética. Também são discutidas as responsabilidades dos educadores ao lidar com desafios éticos, como equilibrar valores diversos e promover um ambiente inclusivo. Por fim, propõe-se integrar a bioética ao ensino-aprendizagem para fomentar práticas educacionais mais reflexivas e éticas, assegurando o respeito à dignidade humana e fortalecendo o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.

Palavras-chave: Construtivismo; Ética e bioética; Educação; Pedagogia.

BIOETHICS AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN CONSTRUCTIVIST PEDAGOGY

Abstract: This article examines the intersection between ethics, bioethics and constructivist pedagogy in a context of increasing attention to questions of human dignity and integral formation. It highlights the relevance of bioethics in the educational sphere, highlighting how its principles can be applied to promote the ethical and intellectual development of students. Constructivist pedagogy presents itself as an approach that values autonomy, critical thinking and social interaction, aligning itself with the foundations of bioethics. The responsibilities of educators are also analyzed to address ethical challenges, how to balance different values and promote an inclusive environment. Finally, it is proposed to integrate bioethics into teaching to promote more reflective and ethical educational practices, ensuring respect for human dignity and strengthening the moral and intellectual development of students.

Keywords: Constructivism; Ethics and bioethics; Education; Pedagogy.

Introducción

Las prácticas pedagógicas han sido, durante mucho tiempo, el foco de estudios debido a sus concepciones de cambio con respecto a las prácticas consideradas tradicionales.

La concepción constructivista trajo, a través de grandes repercusiones, modificaciones en las ideas, en las prácticas pedagógicas de los educadores y en la vida cotidiana escolar, convirtiéndose con el tiempo en el centro de atención en el ámbito educativo.

El proceso de construcción del conocimiento ocurre de manera individual y colectiva. En este sentido, el pensamiento constructivista busca que este proceso sea lo más coherente posible. Así, la intersección entre la Bioética y la Pedagogía Constructivista es pertinente, ya que ambas se preocupan por el desarrollo integral del individuo. Ambas valoran su autonomía, reconocen la pluralidad de ideas, la diversidad, el pensamiento crítico reflexivo y la promoción del bienestar común. Por lo tanto, comparten principios fundamentales que, en conjunto, pueden promover entornos de aprendizaje significativos, con formación intelectual, moral y ética. En este contexto, ¿de qué manera puede reconocerse la Bioética en el proceso de aprendizaje dentro de la pedagogía constructivista?

De acuerdo con Carraro y Andrade (2009), en un artículo publicado, fue a partir de la década de los 70 que la perspectiva teórica constructivista comenzó a ser utilizada en Brasil en propuestas, proyectos y reformas educativas. Recientemente, los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) han recibido numerosas críticas por adoptar como referencia teórica el constructivismo (ANPEd, 1996; Azanha, 2001; Duarte, 2001; Moreira, 1996).

Como objetivo general, esta investigación pretende analizar la relación entre la Bioética y la Pedagogía Constructivista.

Los objetivos específicos son: Explorar los principios éticos fundamentales de la bioética. Explorar el constructivismo, su base teórica generadora y cómo promover el desarrollo ético de los estudiantes. Investigar las cuestiones éticas emergentes en la práctica educativa constructivista, como la autonomía del estudiante en la construcción de su propio conocimiento y el papel del educador en la orientación moral y ética. Examinar los desafíos éticos que enfrentan los educadores constructivistas al equilibrar el respeto por la diversidad de valores y creencias de los estudiantes con la promoción de un entorno inclusivo y ético. Proponer estrategias y directrices éticas para la práctica pedagógica constructivista, con el objetivo de garantizar el respeto por los derechos y la dignidad de los estudiantes, así como promover un entorno de aprendizaje ético y colaborativo.

Para alcanzar los objetivos presentados, buscaremos caminos metodológicos como la revisión de literatura, ya que este trabajo es de carácter cualitativo. Siguiendo las consideraciones de Gil (2002, p.44), la investigación bibliográfica es

[...] desarrollada con base en material ya elaborado constituido principalmente por libros y artículos científicos, tiene como principal ventaja el hecho de permitir al investigador la cobertura de una gama de fenómenos mucho más amplia de la que podría investigar directamente.

Este trabajo tiene como metodología la investigación y revisión bibliográfica de carácter cualitativo, explorando la lectura y análisis de textos, artículos y libros. En la búsqueda de caminos para la realización de este trabajo, inicialmente realizamos un levantamiento bibliográfico sobre los temas relacionados con Bioética, Pedagogía y Educación en la plataforma Capes (tesis y disertaciones). En este levantamiento, utilizamos los descriptores: Bioética, Pedagogía, Educación y Constructivismo.

Metodología

En este punto, pretendemos presentar la metodología adoptada para la realización de la investigación, incluyendo el enfoque, el tipo de investigación y los procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos. La investigación adoptará un enfoque bibliográfico, que implicará una revisión sistemática de la literatura para cruzar información sobre los aspectos éticos, bioéticos y constructivistas en la educación. A través de una investigación de enfoque bibliográfico, es posible realizar un análisis detallado y crítico de la literatura existente sobre los temas propuestos. La elección de este enfoque se justifica por la necesidad de comprender los conceptos fundamentales de ética, bioética y constructivismo en la educación, así como sus interrelaciones.

El tipo de investigación empleado será, por lo tanto, la revisión bibliográfica, centrada en la recopilación, análisis e interpretación de materiales ya publicados. Este tipo de investigación proporcionará una visión amplia y profunda de los conceptos y teorías relevantes para el estudio. Los procedimientos para la realización de la investigación incluirán las siguientes etapas: (i) identificación de fuentes; (ii) selección de fuentes; (iii) análisis y síntesis de los datos; (iv) relación entre la información recopilada.

En este sentido, se llevará a cabo una búsqueda sistemática en bases de datos académicas, bibliotecas digitales y revistas científicas, utilizando términos de búsqueda relacionados con los temas de ética, bioética y constructivismo en la educación. Los materiales seleccionados serán evaluados en cuanto a su relevancia y calidad, priorizando trabajos de autores reconocidos en el área y publicaciones recientes. Los datos recopilados serán analizados críticamente, identificando patrones, tendencias y brechas en la literatura. Se realizarán síntesis de la información obtenida, cruzando conceptos y teorías relacionadas con la ética, bioética y el constructivismo en la educación. Con base en el análisis de los datos, se establecerá un paralelo entre los principales resultados de la revisión bibliográfica, destacando las contribuciones teóricas y prácticas para el campo de la educación.

Conceptualización y fundamentos de la bioética

Para Chauí (2000), se puede comprender la ética como un ejercicio de reflexión sobre la moralidad, a través de estándares ideales de lo que puede ser bueno para los individuos y la sociedad.

En las concepciones de Conti y Souza (2021, p. 715-718),

La bioética surge en la segunda mitad del siglo XX, y su aparición se caracteriza por factores propios de la época. Inicialmente, cabe destacar el factor sociocultural. Los años 1960, principalmente en los países occidentales, estuvieron marcados por movimientos culturales y políticos caracterizados por discursos críticos, que se difundieron en el espacio público. Tales movimientos llamaron la atención sobre cuestiones de justicia e igualdad y sobre la afirmación de los derechos individuales, vinculados al ejercicio de la libertad y la autonomía personal. Impulsado por este despertar crítico, también se intensificó el cuestionamiento al positivismo científico. En la década de 1970, con la popularización de los medios de comunicación de masas, estas ideas se expandieron rápidamente, alcanzando a un amplio público. Otro factor que impulsó el surgimiento de la bioética fue el extraordinario desarrollo científico y biotecnológico del período. Esta coyuntura, que recibió diversas denominaciones ('nueva biología', 'revolución biomédica', 'revolución biológica', 'ecológica' y 'médico-sanitaria', 'revolución terapéutica' y 'biológica'), estuvo marcada por el descubrimiento y perfeccionamiento de numerosas biotécnicas. La primera mención al término 'bioética' se remonta a décadas anteriores, más específicamente al año 1927, cuando la palabra fue empleada por el teólogo alemán Fritz Jahr en un artículo publicado en la revista *Kosmos*. Jahr definió 'bioética' como la obligación ética no solo hacia el ser humano, sino hacia todos los seres vivos.

Según Junqueira (2007, p. 2), “el inicio de la Bioética se dio con la publicación de dos obras muy importantes del investigador y profesor norteamericano del área de oncología, Van Rensselaer Potter”. Van Potter estaba preocupado por la dimensión que estaban adquiriendo los avances de la ciencia, especialmente en el ámbito de la biotecnología. Así, propuso una nueva rama del conocimiento que ayudara a las personas a reflexionar sobre las posibles implicaciones (positivas o negativas) de los avances científicos en la vida (humana o, en un sentido más amplio, de todos los seres vivos). Sugirió que se estableciera un “puente” entre dos culturas, la científica y la humanística, guiado por la siguiente frase: “No todo lo que es científicamente posible es éticamente aceptable” (Junqueira, 2007, p. 2).

Después de la comprensión de este fundamento (el respeto por la persona humana), podemos utilizar ‘herramientas’ para facilitar nuestro proceso de estudio y toma de decisiones sobre los diversos temas de la Bioética. A estas herramientas las llamamos principios. El primer principio que debemos considerar en nuestra práctica profesional es el de beneficencia/no maleficencia (también conocido como beneficio/no maleficio). El beneficio (y el no maleficio) del paciente (y de la sociedad) siempre ha sido la principal razón del ejercicio de las profesiones que involucran la salud de las personas (física o psicológica). Beneficencia significa ‘hacer el bien’, y no maleficencia significa ‘evitar el mal’. De este modo, siempre que el profesional proponga un tratamiento a un paciente, deberá reconocer la dignidad del paciente y considerarlo en su totalidad [...] El segundo principio que debemos utilizar como ‘herramienta’ para el abordaje de cuestiones éticas es el principio de autonomía. De acuerdo con este principio, las personas tienen ‘libertad de decisión’ sobre su vida. La autonomía es la capacidad de autodeterminación. El tercer principio a ser considerado es el principio de justicia. Este se refiere a la igualdad de tratamiento y a la justa distribución de los recursos del Estado para la salud, la investigación, etc. (Junqueira, 2007, p. 2).

Según Gracia Guillén (1998, p. 100),

[...] los cuatro principios bioéticos propuestos por Beauchamp y Childress deben estructurarse en dos niveles diferentes, que definen las dos dimensiones de la vida moral: un nivel de gestión pública, formado por los principios de no maleficencia y de justicia, y otro de gestión privada, compuesto por los principios de respeto a la autonomía y de beneficencia. Los deberes del nivel de gestión pública (no maleficencia y justicia) derivan del hecho de que la vida en sociedad obliga a todos a aceptar ciertos preceptos morales. El deber de justicia exige que el Estado aplique estos preceptos a todos sus miembros de manera igualitaria. Por lo tanto, los cuatro principios de la bioética considerados son: principio de no maleficencia, justicia, autonomía y beneficencia.

Cuando hablamos de valores, estos han guiado nuestras vidas, determinando cómo fuimos educados y criados para convivir en el entorno social. Uno de los conceptos que definen la bioética (“ética de la vida”) es que esta es la ciencia “que tiene como objetivo indicar los límites y las finalidades de la intervención del hombre sobre la vida, identificar los valores de referencia racionalmente proponibles, denunciar los riesgos de las posibles aplicaciones” (Leone; Privitera; Cunha, 2001, p. 1162). Para ello, la Bioética, como área de investigación, necesita ser estudiada de manera interdisciplinaria.

Principios éticos y su aplicación en la educación

Según Vázquez (1999, p. 1), la Ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los seres humanos en la sociedad. La Ética estudia, analiza y reflexiona sobre el comportamiento humano, considerado en su totalidad, diversidad y variedad.

Según las concepciones de Santos (2021, p. 1-5)

[...] tradicionalmente, existe una tendencia a confundir los conceptos de ética y moral. En este período de tensión política, por ejemplo, la palabra ética está de moda, a diferencia de moral, que se asocia con moralismo, con aquello que, de una forma u otra, ha quedado obsoleto y, por ello, tiene una connotación peyorativa. Sin embargo, el hecho es que la ética pertenece al ámbito del pensamiento y la reflexión, mientras que la moral está relacionada con la norma, lo legal, lo normativo. Mientras la primera reflexiona, la segunda describe cómo actuar en forma de reglas. [...] La ética no puede estar distante de la moral, pero ambas tienen sus especificidades. La ética, desde el mundo griego, se refiere a la reflexión sobre la vida práctica, es decir, sobre la acción. La acción ética es el resultado de una elección reflexionada, pensada y deliberada, que presupone una justificación. [...] Se orienta hacia la interrogación de los valores que deben guiar nuestra acción en busca del bien, que es nuestro fin último.

Así como los problemas teóricos morales no se identifican con los problemas prácticos, aunque estén estrechamente relacionados, tampoco se pueden confundir la ética y la moral. "La ética no crea la moral", sin embargo, la ética influye en todas las personas, sea cual sea su origen social. Nuestras acciones cotidianas reflejan, en muchas ocasiones, la crisis de valores éticos vivida en los últimos años, que repercute en todos los ámbitos, tanto personales como profesionales.

En la educación, tales condiciones también se perciben. Hemos enfrentado grandes problemas que, desde el punto de vista ético, son determinantes para una educación considerada igualitaria o que pueden alejarse de este ideal. La necesidad de problematizar cuestiones relacionadas con la ética y la bioética en el contexto educativo se vuelve cada vez más evidente. El enfrentamiento de conflictos éticos en el espacio escolar es cada vez más notorio cuando presenciamos la violencia física, psicológica y sexual, el bullying, el uso de armas de fuego, los robos, los insultos, el racismo y, no menos importante, la exclusión por clase social, género, etc.

El Constructivismo

El constructivismo es un movimiento que se consolidó a principios del siglo XX y tiene sus raíces en la filosofía, con figuras destacadas como Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) y Jan Amos Comenius (1592-1670). A partir de ahí, surgieron otros exponentes en defensa del pensamiento constructivista, entre ellos: Jean Piaget, Henri Paul Wallon y Lev Vygotsky, quienes sostienen que la construcción del conocimiento ocurre bajo la perspectiva de la interacción entre el sujeto, el objeto y el entorno. A pesar de que estos estudiosos presentan diferentes visiones del mundo y posiciones teóricas distintas, defienden la importancia de lo social en la construcción del proceso de conocimiento (Thofehrn; Leopardi, 2006, p. 695).

La versión constructivista no puede entenderse simplemente como una teoría, sino como un marco explicativo que pretende demostrar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso social en el que el conocimiento es el resultado de la construcción personal del estudiante. Según Carretero (1997, p. 10), el constructivismo es la idea que sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del entorno ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de su interacción entre ambos factores.

Perspectivas Constructivistas de Jean Piaget

El enfoque constructivista, basado en las teorías de Piaget, postula que la construcción de los objetos y sus relaciones ocurre en múltiples niveles, siendo la equilibración el concepto

central que explica las capacidades cognitivas del individuo al interactuar con personas y objetos. Carraro (2019, p. 262), citando a Macedo (1994), afirma que, aunque la adaptación de las ideas de Piaget a la práctica pedagógica sea inevitable, es esencial garantizar la preservación de los fundamentos de su teoría, pues, sin ello, el trabajo pedagógico dejaría de alinearse con los principios del constructivismo piagetiano (Carraro, 2019, p. 261-268).

En este sentido, el constructivismo aplicado en las escuelas solo puede estar basado en Piaget si se consideran adecuadamente los supuestos de su teoría psicológica y epistemológica. "Jean Piaget realizó investigaciones a partir de observaciones, es decir, observó sistemáticamente cómo el niño construye su conocimiento" (Fossile, 2010, p. 106).

Alicia Fernández (2001) sostiene que todo sujeto tiene su modalidad de aprendizaje y sus propios medios para construir el conocimiento, lo que significa una forma muy personal de dirigirse y construir el saber. También resalta que, para que ocurra el aprendizaje, es necesario que quien aprende pueda conectarse más con su sujeto enseñante que con su sujeto aprendiente, y que quien enseña pueda conectarse más con su sujeto aprendiente que con su sujeto enseñante. "Este proceso se inicia desde el nacimiento y se constituye en moldes o esquemas, siendo fruto de nuestro inconsciente simbólico" (Serra, 2009, p. 21).

Para Fossile (2010, p. 106), hay cuatro factores que Piaget considera esenciales e incluso responsables del desarrollo cognitivo del niño:

Característica biológica, que se refiere a un aspecto relacionado con el desarrollo orgánico y la maduración del sistema nervioso. Componente de las vivencias y actividades, este componente se desarrolla cuando el niño actúa sobre los objetos. Aspecto de interacciones sociales que surge a través del uso del lenguaje y la instrucción educativa. Elemento de estabilización de las acciones, ligado a la capacidad de adaptarse y mantener el equilibrio en diferentes contextos y situaciones (Fossile, 2010, p. 106)

De acuerdo con los estudios realizados por Piaget, el niño atraviesa estadios de desarrollo subdivididos en "subestadios", los cuales deben ser observados para que pueda avanzar de uno a otro.

Jorge Visca considera que, en la Psicología Evolutiva, encontramos las explicaciones conductista, piagetiana y psicoanalítica, que no abordan específicamente el aprendizaje ni su proceso evolutivo. Agrega que el esquema evolutivo del aprendizaje postula: La existencia de cuatro niveles de aprendizaje: protoaprendizaje, deuteroprendizaje, aprendizaje asistemático y aprendizaje sistemático. Que el aprendizaje ocurre en función de aspectos energéticos y estructurales y a través de la tematización de los esquemas de acción. Que el proceso general y

los aprendizajes particulares responden a principios estructurales, constructivistas e interaccionales (Visca, 1987, p. 75).

En uno de sus trabajos, Piaget defiende dos tesis: la primera sostiene que el nacimiento de la inteligencia en el niño ocurre "en la continuidad funcional entre lo sensoriomotor y lo representativo, continuidad que orienta la constitución de las sucesivas estructuras", y la segunda tesis postula "la interacción de las diversas formas de representación" (Piaget, 1964, p. 4-5).

Entendiendo el desarrollo del niño, Piaget propuso que este ocurriera a partir de la imitación. Para él, este proceso ocurre en tres fases siendo: ausencia de imitación, imitación esporádica e inicio de imitación sistemática.

La ausencia de imitación cuando cualquier influencia del medio no despierta carácter de imitación, "Sucede que, si los mecanismos reflejos no engendran así, imitación alguna, su funcionamiento implica, sin embargo, ciertos procesos que harán posible la imitación en el curso de las fases siguientes. Análogamente, por lo tanto, si llamamos imitación al acto por el cual un modelo es reproducido" (Piaget, 1964, p.7). La imitación esporádica se caracteriza, precisamente, por el hecho de que los esquemas reflejos comienzan asimilando ciertos elementos exteriores y ampliándose, así, en función de una experiencia propiamente adquirida, en la forma de reacciones circulares "diferenciadas". Por ejemplo: en el dominio de la succión, el esquema reflejo se enriquece de nuevos gestos, como el de introducir sistemáticamente el pulgar en la boca. Por lo tanto, dos condiciones son necesarias para que surja la imitación: que los esquemas sean susceptibles de diferenciación en la presencia de los datos de la experiencia, y que el modelo sea percibido por el niño como análogo a los resultados a los que él mismo ha llegado; luego, que ese modelo sea asimilado a un esquema circular ya adquirido (Piaget, 1964, p.1-7).

Analizando la imitación sistemática,

[...] la representación comienza cuando hay, simultáneamente, diferenciación y coordinación entre 'significantes' y 'significados', o significaciones. Ahora bien, los primeros significantes diferenciados son proporcionados por la imitación y su derivado, la imagen mental, las cuales prolongan la acomodación a los objetos exteriores. La imitación naciente se manifiesta, pues, en tal ejemplo, como un simple prolongamiento de los movimientos de acomodación, en la medida en que estos, bien entendido, forman parte de una reacción circular ya constituida o de una actividad asimiladora global. Ahora bien, en lo que respecta a la fonación anteriormente examinada, el fenómeno es exactamente idéntico, salvo en lo tocante al contenido de la percepción a conservar. Cuando para o emite sus vagidos, el niño percibe un sonido que desea mantener o repetir; y, como esa percepción forma parte de un esquema global de asimilación simultáneamente fónico y auditivo [...]. Pero, comparada a la de las fases siguientes, la imitación de la tercera fase, aunque

se vuelva así más sistemática, continúa aún limitada por las propias condiciones de la reacción circular secundaria. Luego, la imitación propia de la tercera fase también será esencialmente conservadora, sin intentos de acomodación a los nuevos modelos, como se observará en el transcurso de las fases siguientes (Piaget, 1964, p. 13-18).

Duarte (2001) destaca que, en las últimas décadas, ha sido muy amplia la difusión de la epistemología y la psicología genética de Jean Piaget como referencia para la educación. Esta difusión se llevó a cabo a través del movimiento constructivista y, en Brasil, se convirtió en una moda a partir de los años 80, defendiendo principios pedagógicos cercanos a los del movimiento de la Escuela Nueva.

Carraro (2019, p. 262), citando a Macedo (1994), afirma que "la transformación de la obra de Piaget es inevitable cuando se busca su aplicación pedagógica; sin embargo, es necesario prestar atención para que los supuestos de su teoría sean preservados, pues, de otro modo, el trabajo pedagógico ya no podrá identificarse con el constructivismo de Piaget". En este sentido, el constructivismo aplicado en las escuelas solo puede basarse en Piaget si se consideran adecuadamente los supuestos de su teoría psicológica y epistemológica (Carraro, 2019, p. 262).

El constructivismo según Lev Vygotsky

Las teorías cognitivas de aprendizaje tienen como objetivo comprender la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fundamentadas en la evolución cognitiva humana, buscando esclarecer la relación entre el desarrollo y la adquisición del conocimiento. Entre estas teorías de aprendizaje se destaca la teoría sociocultural del desarrollo humano de Lev Vygotsky, por su papel innovador en la descripción y la adquisición de los procesos de desarrollo y de aprendizaje.

De acuerdo con Thofehn y Leopardi (2006, p.695), Lev Semionovitch Vygotsky, también conocido como constructivista socio-histórico y socio-interaccionista, fue un estudioso ruso, cuya trayectoria académica se caracterizó por la interdisciplinariedad, ya que tuvo contacto con diversas áreas: artes, literatura, lingüística, antropología, cultura, ciencias sociales, psicología, filosofía y, posteriormente, medicina. Nació en 1896, y falleció a los 37 años,

víctima de tuberculosis, enfermedad con la que convivió durante catorce años y su producción científica, a pesar de breve, fue intensa y relevante.

Diversas teorías han buscado entender la compleja relación entre desarrollo y aprendizaje en la infancia. Entre estos enfoques, se destacan tres concepciones teóricas principales, cada una ofreciendo una perspectiva distinta sobre cómo estos procesos interactúan y se influyen mutuamente.

Para Fichtner (2010, p. 7), el desarrollo no es un proceso lineal en el tiempo, sino un proceso cíclico o rítmico. Debido a que las diferentes funciones psíquicas, como la percepción, la memoria y la fantasía, se forman de manera distinta y desproporcionada, el desarrollo aparece como una reestructuración y reorganización del sistema completo de estas funciones. El desarrollo siempre tiene un carácter sistemático, un proceso con una perspectiva de futuro, donde nace y crece lo nuevo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se considera un proceso externo que se beneficia de los avances ya alcanzados en el desarrollo, sin influirlo directamente ni modificar su curso. Esta discusión teórica, según Cole y Scribner (1991, p. 9), en *A Formação Social da Mente*,

emerge en un período de intensos cambios en la psicología, especialmente en las primeras décadas del siglo XX. La psicología en Rusia y Europa se movía entre los antagonismos de las escuelas, cada una intentando ofrecer explicaciones para los fenómenos. En el año 1923, en el primer congreso soviético de neuropsicología, K. N. Kornilov inició el primer gran cambio en la psicología después de la revolución. En esa época, el Instituto de Psicología de Moscú estaba dirigido por G. I. Chelpanov, un seguidor de la psicología introspectiva de Wundt y opositor del conductismo. Chelpanov atribuía un papel limitado al marxismo en la psicología, aceptando que esta teoría podría ayudar a explicar la organización social de la conciencia, pero no las propiedades de la conciencia individual. Kornilov criticó a Chelpanov por las bases idealistas de su teoría psicológica y por el papel restringido que le atribuía al marxismo en la psicología. Kornilov, quien denominaba su propio enfoque como reatología, intentó someter todas las ramas de la psicología a una estructura marxista, utilizando las reacciones conductuales como los elementos básicos. La mayor razón de la relevancia permanente del trabajo de Vygotsky radica en el hecho de que, entre 1924 y la década siguiente, se dedicó a la construcción de una crítica penetrante a la noción de que la comprensión de las funciones psicológicas superiores humanas podía lograrse mediante la multiplicación y complicación de los principios derivados de la psicología animal, en particular aquellos que representan una combinación mecánica de leyes del tipo estímulo-respuesta. Al mismo tiempo, produjo una crítica devastadora de las teorías que afirman que las propiedades de las funciones intelectuales del adulto son resultado únicamente de la maduración, o, en otras palabras, que están de alguna manera preformadas en el niño, esperando simplemente la oportunidad de manifestarse. Vygotsky no fue el único en utilizar los enfoques históricos y del desarrollo en la naturaleza de la

psicología. P. P. Blonsky ya había asumido la posición de que la comprensión de las funciones mentales complejas debía seguir esta perspectiva. Vygotsky adoptó la noción de que el 'comportamiento solo puede entenderse como historia del comportamiento' (Cole; Scribner, 1991, p. 9-12).

Contribuciones de la obra de Vygotsky y el proceso de aprendizaje

Vygotsky presenta una de sus teorías fundamentales sobre cómo los sujetos aprenden, permitiéndonos comprender el desarrollo humano en la sociedad. Él enfatiza la importancia de las interacciones como medio de adquirir y modificar el mundo exterior, estableciendo una relación de interdependencia. De acuerdo con Sousa, Oliveira y Brandão (2019, p. 2):

Vygotsky nos trae una de sus principales teorías relacionadas con el aprendizaje del sujeto, que nos permite comprender el desarrollo humano en la sociedad, una vez que el autor parte de las interacciones como medio de apropiarse y modificar el mundo exterior estableciendo una relación de interdependencia. Para el psicólogo bielorruso los niños no nacen con las características humanas listas, sino que estas se manifiestan a través del contacto con el ambiente. A partir de las interacciones el conocimiento es construido y compartido por el grupo. En esta perspectiva el profesor debe estar en el centro de la mediación no solo como transmisor del saber, sino como conocedor de sus alumnos, de modo a promover las acciones que desarrollen intelectualmente el pensamiento con base en las experiencias adquiridas. Así es que Vygotsky hace una crítica a la educación tradicional cuyo objetivo principal sería lanzar contenidos sin la posibilidad de cuestionamientos, de suerte que la presencia de reglas y la extrema disciplina imposibilita la interacción de los alumnos con los demás, como también la construcción de la autonomía de estos sujetos.

Contrariamente a la idea de que los niños nacen con características humanas innatas, por lo tanto, Vygotsky argumenta que tales características se manifiestan a través del contacto con el ambiente. Él destaca que el conocimiento es construido y compartido por el grupo por medio de estas interacciones.

En esta perspectiva, el papel del profesor es crucial, no solo como transmisor de conocimiento, sino como alguien que comprende profundamente a sus alumnos, buscando promover acciones que estimulen el desarrollo intelectual con base en las experiencias adquiridas. Vygotsky critica la educación tradicional, que tiende a enfocarse en la simple transmisión de contenidos, sin espacio para cuestionamientos. Argumenta que la imposición de

reglas y una disciplina rígida pueden perjudicar la interacción entre los alumnos y la construcción de su autonomía.

La obra de Vygotsky ha permanecido viva y latente, actualmente, se ha discutido y reformulado algunos conceptos ampliando aún más su obra y la investigación, principalmente en el campo educacional, lo que podemos conferir en los trabajos de Freitas (2024), Prestes (2014) y Castro y Teixeira (2023)."

Freitas (2024) dice que la llegada de la Teoría Histórico-Cultural en Brasil ocurrió a finales de la década de 1970, el comienzo de la difusión de sus ideas ocurrió en los años 1980 y el esfuerzo de apropiación de sus conceptos inició en los años 1990. Para Prestes (2014), el nombre de Vygotsky es bien conocido en Brasil, principalmente entre los que se dedican a los estudios en las áreas de la Pedagogía y de la Psicología, a pesar de sus estudios fundamentar también trabajos en los campos del Arte, de la Filosofía, de la Sociología, entre otros. El creciente número de investigadores asociados a la Teoría Histórico-Cultural indica su expansión, así como el aumento de las producciones científicas fundamentadas en sus principios. No obstante, aún carecemos de estudios que detallen la extensión de esa expansión.

Es perceptible la importancia de la obra de Lev Vygotsky, no obstante la búsqueda por sus libros en traducción en Brasil se torna un impedimento para profundizarla. Como resalta França (2010), la obra de Vygotsky nos instiga a reflexionar sobre el proceso de constitución del ser/estar profesor, un proceso mediatizado por el grupo social y resignificado de un modo singular en cada sujeto.

La pedagogía constructivista, sus bases teóricas y métodos de enseñanza-aprendizaje

Considerando a Niskier (1992), la educación, desde la infancia hasta la edad adulta, es, a partir de Rousseau, considerada un proceso natural, no artificial y represivo. Las fuerzas naturales, actuando en libertad, transforman el proceso de desarrollo en algo agradable, racional y armonioso. El proceso educativo se tornó simple por no estar sujeto a patrones convencionales.

La educación nunca más fue la misma después de Rousseau. Fue en él que educadores como Pestalozzi, Herbart y Froebel, además de otros, y fue en él que se dio origen a la Psicología educacional. El proceso educacional, al tornarse natural, se basó, a partir de ahí, en las tendencias naturales para la

acción, con énfasis en las actividades lúdicas. A su vez, Pestalozzi, educador suizo, creía ser la educación la base de la reforma social. El principio de su obra es el de la educación universal, habiendo comenzado su trabajo comparando las prácticas educacionales de la época y el desarrollo natural de los niños. Proponía como principio pedagógico la 'lección de las cosas', además del contacto directo con el ambiente natural del niño. Pestalozzi está en el origen de la idea moderna de maduración. Para él, forzar al niño a obedecer a un solo molde sería un error. Confiaba en las diferencias individuales. Niskier también menciona a Herbart, que concibió su teoría a partir de algunos filósofos. Para Herbart, la educación es necesaria al hombre porque solamente él puede evitar su destrucción. La enseñanza es el elemento formador del carácter y, auxiliado por la Pedagogía, indica el camino, los niveles y los obstáculos para llegar a los fines propuestos. Despertar intereses significa crear gusto por la verdad, por la belleza y por el bien (NISKIER, 1992 p. 93-107).

Según Arias y Yera (1996, p. 11)

"[...] el constructivismo no surgió como una teoría pedagógica propiamente dicha, se trata en esencia de una concepción filosófico-psicológica sobre el desarrollo mental del hombre y, en particular, de los niños. En el marco de la educación escolar, el constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de los conocimientos, de su elaboración por el niño conjuntamente con el adulto (en este caso, con el profesor), de diálogo con el otro, pero el epicentro de ese proceso es el propio niño. Corroborando con el pensamiento de Montaigne y Comenio, naturalistas, que decían ser base de la educación, la primera infancia y las inclinaciones del propio niño. Esos pensadores fueron el punto de partida para que discípulos como Jean Jacques Rousseau defendieran la educación respetando necesidades diferentes de las que habían seguido por tiempos anteriores, como la educación tradicional.

Defiende la idea de que las personas nacen apenas con un conjunto de predisposiciones neurofisiológicas para el pensar que necesitan ser desarrolladas en el transcurso de la vida. Por eso, las estructuras mentales deben ser concebidas como el producto de una construcción realizada por el niño en prolongadas etapas de reflexión individual y de interacción con el otro.

El constructivismo - como dice Sanny S. da Rosa - no es método, pero tiene implicaciones metodológicas para la práctica docente: la importancia del grupo en correspondencia con el carácter social del proceso de aprendizaje y de formación de la personalidad; el papel proceso de aprendizaje y de formación de la personalidad.

Para Arias y Yera, la pedagogía constructivista es una propuesta democrática. Existe en verdad, determinada correlación entre el desarrollo de la inteligencia y la organización de la vida individual y social sobre bases democráticas, racionales (Arias; Yera, 1996, p. 11-13).

Pensar una nueva pedagogía, llevó posibilidades y desafíos que reverberan hasta los días actuales. De acuerdo con Chakur (2006, p.1-2) las tentativas de introducir el Constructivismo en la educación brasileña no son nuevas. Los propios Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), implantados a partir de 1997, trae como fundamento el Constructivismo en su versión educacional. La Ley 5692 de 1971 recurría a la teoría de los estadios de Piaget, al proponer como categorías curriculares Actividades, Áreas de Estudios y Disciplinas.

Art. 29. La formación de profesores y especialistas para la enseñanza de 1º y 2º grados será hecha en niveles que se eleven progresivamente, ajustándose a las diferencias culturales de cada región del País, y con orientación que atienda a los objetivos específicos de cada grado, a las características de las disciplinas, áreas de estudio o actividades y a las fases de desarrollo de los educandos (Brasil, 1971)."

La Epistemología Genética y el Constructivismo no son una nueva metodología pedagógica, pueden hasta ser "un subsidio fundamental para el perfeccionamiento de las técnicas pedagógicas", de acuerdo con las palabras de Franco (1993), pero reducir el Constructivismo a esta única dimensión es empobrecerlo demasiado, pues sus horizontes y aplicaciones son mucho más amplios, como muy bien definió Becker (1992, p. 6), "Constructivismo, según pensamos, es esta forma de concebir el conocimiento: su génesis y su desarrollo".

Para Argento (2008),

[...] en la forma como Piaget teorizó, existen algunos presupuestos básicos de su teoría que deben ser llevados en cuenta, si deseamos crear un ambiente constructivista. La primera de las exigencias es que el ambiente permita, y hasta obligue, una interacción muy grande del aprendiz con el objeto de estudio, integrando el objeto de estudio a la realidad del sujeto, dentro de sus condiciones, de forma a estimularlo y desafiarlo, pero al mismo tiempo permitiendo que las nuevas situaciones creadas puedan ser adaptadas a las estructuras cognitivas existentes, propiciando su desarrollo. Otro aspecto primordial en las teorías constructivistas, es la ruptura de paradigmas que los conceptos de Piaget traen, es el cambio del traspaso de la información para la búsqueda de la formación del alumno; es el nuevo orden revolucionario que retira el poder y autoridad del maestro transformándolo de todo poderoso detentor del saber para un educador - educando.

La profesora Heloisa Argento (2008, p. 15), nos presenta una comparación entre las salas tradicionales y las salas constructivistas. En las salas de aula consideradas tradicionales,

[...] el currículo es presentado de las partes para el todo, enfatizando habilidades básicas, el seguimiento del currículo debe ser seguido de forma rigurosa, los estudiantes son vistos como “tablas rasas”, generalmente los profesores son los detentores del conocimiento, la evaluación del aprendizaje es vista como separada de la enseñanza y ocurre, casi que totalmente, a través de tests. Los estudiantes desarrollan sus trabajos de forma individualizada. En contrapartida, las salas de aula que exponen el pensamiento constructivista, elaboran el currículo de forma que se presente del todo para los conocimientos específicos, enfatizando los conceptos generales, las actividades son basadas en fuentes o referencias, hay interacción entre los estudiantes y profesores, se consideran los pensamientos, ideas de los estudiantes, en la búsqueda de puntos de vista de los estudiantes para entender sus conceptos presentes para uso en las lecciones subsiguientes. La forma evaluativa sigue criterios de observación del profesor sobre el desarrollo de los estudiantes. Las actividades son desarrolladas en grupo en la mayoría de las veces, respetando el tiempo, espacio y pensamiento de cada sujeto.

Un abordaje curricular tradicional fragmenta, entonces, el conocimiento en partes. Enfatiza el aprendizaje de habilidades básicas, con una rigurosa adhesión al currículo establecido. Los estudiantes son considerados como receptores pasivos de conocimiento, mientras que los profesores son vistos como los principales detentores del saber. La evaluación es tratada como una entidad separada de la enseñanza, predominantemente realizada por medio de tests, y los trabajos de los alumnos son generalmente desarrollados de forma individualizada.

Por otro lado, en salas de aula que adoptan un abordaje constructivista, el currículo es elaborado de forma a presentar el conocimiento como un todo, priorizando conceptos generales y promoviendo la interacción entre alumnos y profesores. Se valora el pensamiento de los estudiantes, buscándose comprender sus ideas para orientar las lecciones futuras. La evaluación es hecha a través de la observación continua del desarrollo de los estudiantes por el profesor, y las actividades son frecuentemente realizadas en grupo, respetando el tiempo, espacio y pensamiento de cada individuo.

La relación entre abordajes curriculares tradicionales y constructivistas con la bioética está íntimamente ligada a la forma como estos abordajes moldean no solo la transmisión de conocimiento, sino también la forma como los estudiantes comprenden e interactúan con cuestiones éticas relacionadas a la biología, medicina y otras ciencias de la vida.

Abordajes curriculares tradicionales, al enfatizar la transmisión de conocimiento de forma fragmentada y centrada en el profesor, pueden no proporcionar a los alumnos un espacio adecuado para la reflexión crítica sobre cuestiones bioéticas. El énfasis en tests y evaluaciones estandarizadas puede limitar la capacidad de los alumnos de desarrollar habilidades de análisis ética y toma de decisión informada.

Por otro lado, abordajes constructivistas, que promueven la interacción entre alumnos y profesores, valoran el pensamiento de los estudiantes e incentivan la discusión y la reflexión en grupo, tienen el potencial de mejorar la comprensión y la aplicación de los principios bioéticos. Al permitir que los alumnos expresen sus puntos de vista y debatan cuestiones éticas en un ambiente colaborativo, estos abordajes pueden ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y ético.

Además, al priorizar el entendimiento del conocimiento como un todo y enfatizar la contextualización de los conceptos generales, los abordajes constructivistas pueden ayudar a los alumnos a comprender mejor el impacto ético de los descubrimientos científicos y tecnológicos en el mundo real.

Por lo tanto, la elección entre abordajes curriculares tradicionales y constructivistas puede tener implicaciones significativas para la formación ética de los estudiantes en relación a la bioética y a las cuestiones relacionadas a las ciencias de la vida.

Consideraciones finales

Reiterando la importancia de la bioética, esta desempeña un papel crucial en nuestra comprensión y abordaje de cuestiones éticas en diversas áreas, incluyendo salud, ciencia, tecnología y, cada vez más, en la educación. Nuestro mundo contemporáneo está repleto de avances notables en todas esas esferas, cada uno trayendo consigo desafíos éticos intrincados que exigen un abordaje ponderado y fundamentado.

Ciertamente, la relevancia de la bioética en todos los campos del conocimiento destaca la importancia de incorporar sus principios desde los estadios iniciales de la construcción del conocimiento. Desde el nacimiento, los seres humanos están inmersos en un mundo de relaciones interpersonales e interacciones con el ambiente que moldean sus percepciones, valores y entendimientos éticos.

La construcción del conocimiento no es un proceso aislado, sino un emprendimiento que es fortalecido y estimulado por medio de interacciones continuas entre el sujeto y el objeto de estudio. Esas interacciones son mediadas por las relaciones interpersonales, que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo moral y ético del individuo.

Desde los estadios iniciales del desarrollo, los niños aprenden sobre ética y moral por medio de las interacciones con cuidadores, familiares, colegas y otros miembros de la comunidad es tan importante como el papel de la escuela en la formación de este nuevo aprendiz.

Esas interacciones proporcionan oportunidades para la reflexión, el diálogo y la internalización de valores éticos fundamentales, como respeto, empatía, responsabilidad y justicia.

A medida que los niños crecen y avanzan en su jornada educacional, es esencial que sean expuestos a cuestiones éticas relevantes en diversos contextos, como: Equidad e Inclusión, Respeto por la Diversidad Cultural, Ética en la Relación Educador-Niño, Seguridad y Bienestar de los Niños, Desarrollo Moral y Ético de los niños desde temprana edad, incentivándolos a reflexionar sobre sus acciones, considerar el impacto de sus elecciones en los otros y cultivar valores como la honestidad, la generosidad y la responsabilidad, Ética en la Evaluación e Intervención Pedagógica garantizando que los métodos de evaluación e intervención pedagógica sean éticos, justos y sensibles a las necesidades individuales de los niños.

La integración de la bioética en el currículo escolar puede proporcionar una estructura para explorar esas cuestiones de manera reflexiva y crítica, capacitando a los alumnos a desarrollar habilidades de pensamiento ético y moral.

Por lo tanto, al reconocer la importancia de las relaciones interpersonales y de la mediación social en la construcción del conocimiento ético, podemos crear ambientes educacionales que promuevan el desarrollo integral de los alumnos, preparándolos para enfrentar los desafíos éticos del mundo contemporáneo con responsabilidad y discernimiento.

Referencias

ANPEd - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 85-92, 1996.

ARGENTO, Heloisa. **Teoria construtivista**. [S. l.]: Robertexto, 2008. Disponible en: http://www.robertexto.com/archivo5/teoria_construtivista.htm/. Accede en: 1 de fev. 2024.

ARIAS, José O. Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a pedagogia construtivista? **Revista de Educação Pública, Cuiabá**, v. 5, n. 8, p. 11- 72, jul./dez.1996. DOI 10.29286/rep.v5i8.360.

AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Autonomia da Escola. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 3, p. 23-32, 2001.

AZEVEDO, Fábio Emanuel Félix. **Algumas contribuições de Vygotsky para o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa-PNAIC**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letra) - Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2018. Disponible en: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/18302>. Accede en: 17 de mai. 2024.

BECKER, Fernando. O que é Construtivismo? **Revista de Educação AEC**, São Paulo, ano 21, n. 23, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971.

CARRARO, Patrícia Rossi; ANDRADE, Antônio dos Santos. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 261-268, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S141385572009000200008>.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist**. São Paulo: Artmed, 1997.

CASTRO, Rafael Fonseca de.; TEIXEIRA, Kétilla. Batista da Silva. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (2004-2010). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e60324>.

CHAKUR, Cilene Ribeiro Sá Leite. O construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT20-1689--Int.pdf>.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COLE, Michael. Scribner, Sylvia. **A formação social da mente Vygotski**, L. S. 153.65 - V631. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf.

CONTI, Paulo. Henrique Burg. SOUZA, Paulo Vinícius Sporleder. Bioética e seus paradigmas teóricos. **Revista Bioética**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 716-726, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-80422021294505>.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FOSSILE, Dieysa K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, n. 11, p. 105-117, 2010. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha/article/view/4713/2434>. Accede en: 23 de abr 2024.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O trabalho do professor de educação especial nas complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-5. Disponível em:

<http://www.33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20e%20PDF/GT15-6386--Int.pdf>.

FRANCO, S. R. K. **Construtivismo e Educação**: um encontro importante e necessário. ReVista, [s. l.], ano 1, n. 1, dez. 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2004 DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100007>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf

GUILLÉN, Diego Gracia. **Fundamentación y enseñanza de la bioética**. Bogotá: El Búho, 1998.

JUNQUEIRA, Cilene Rennó. Consentimento nas relações assistenciais. In: RAMOS, D. L. P. **Bioética e ética profissional**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2007. p. 32

LEONE, Salvino.; PRIVITERA, Salvatore.; CUNHA, Joerge Teixeira da. (coord.). **Dicionário de bioética**. Aparecida: Editorial Perpétuo Socorro: Santuário, 2001.

MACEDO, Lino. **Ensaaios construtivistas**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação**: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1992.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Tradução de M. M. S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINHEIRO, Patrícia Neyva da Costa.; MARQUES, Maria de Fátima Cardoso.; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Ética na formação profissional-uma reflexão. **Esc Anna Nery R Enferm**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 116 – 120, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S141481452006000100015>

PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 29, v. 3, p. 327-340, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>. Accede en: 10 ago. 2024

SANTOS, Antônio Carlos dos. Variações conceituais entre a ética e a moral. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 1-10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/fsu.2021.222.07>

SOUSA, Antônia Nádila Angelo De et al. Contribuições da teoria de vygotsky para a

educação e suas implicações na prática afetiva. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponible en: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59687> .
Accede en: 29/09/2024 11:44

THOFEHRN, Maira Buss; LEOPARDI, Maria Tereza. Construtivismo sócio-histórico de Vygotsky e a enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59. N. 5, p. 694 698, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672006000500019>

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

CRediT

Reconhecimentos:	No aplica.
Financiamento:	No aplica.
Conflito de interesses:	Los autores certifican quien no esta interesado comercial o asociativo que representa un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprovação ética:	No aplica.
Contribuição dos autores:	SILVA, J. S. declara haber participado en la redacción del artículo, y afirma haber sido de su responsabilidad la conceptualización, curaduría de los datos, análisis formal, redacción y revisión del texto; NOCCIOLI, C. A. M. declara haber contribuido con la redacción – borrador original; supervisión, validación.

Enviado el: 22 de septiembre de 2024

Aceptado el: 31 de octubre de 2024

Publicado el: 03 de febrero de 2025

Editor de sección: João Fernando de Araújo

Miembro del equipo de producción: Daniella Caroline R. R. Ferreira Mesquita

Asistente de edición: Simone Steffan