



LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA DIALÓGICA Y COLABORATIVA: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA AUTORREGULADA

WRITING AS A DIALOGICAL AND COLLABORATIVE PRACTICE: A PROPOSAL FOR SELF-REGULATED TEACHING

Rubí Magdalena Gaínza-Vásquez | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | gainzarubi@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo propone un modelo teórico para la enseñanza de la escritura en contextos escolares, denominado Modelo Dialógico Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura basado en el diálogo, la colaboración y la autorregulación. Este se fundamenta en tres principios transversales: dialogicidad radical, colaboración estructurada y autorregulación progresiva, con cinco etapas didácticas que operan a nivel microcurricular en el aula. El modelo surge como respuesta a la necesidad de superar enfoques tradicionales de la escritura donde solo se centran en el producto final y en la corrección del docente, dejando de lado el proceso de la escritura. En cambio, esta propuesta busca promover la escritura como una práctica social, donde los estudiantes aprendan a escribir mediante el diálogo, el trabajo con otros y reflexiones sobre sus propios textos. Esto permite que los estudiantes no solo mejoren sus textos, sino que también desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo. Por ende, el modelo busca transformar el aula en un espacio donde escribir sea una experiencia compartida, reflexiva y significativa, formando estudiantes más conscientes de su aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza de la escritura, escritura colaborativa, autorregulación del aprendizaje, aprendizaje dialógico

ABSTRACT

This article proposes a theoretical model for teaching writing in school contexts, called the Collaborative Dialogical Model for Teaching Writing based on Dialogue, Collaboration and Self-regulation. This is based on three transversal principles: radical dialogicity, structured collaboration and progressive self-regulation, with five didactic stages that operate at the microcurricular level in the classroom. The model arises as a response to the need to overcome traditional approaches to writing where they only focus on the final product and the teacher's correction, leaving aside the writing process. Instead, this proposal seeks to promote writing as a social practice, where students learn to write through dialogue, working with others and reflecting on their own texts. This allows students to not only improve their texts, but also develop skills such as critical thinking, autonomy, and collaborative work. Therefore, the model seeks to transform the classroom into a space where writing is a shared, reflective and meaningful experience, forming students who are more aware of their learning

Keywords: Writing instruction, collaborative writing, self-regulated learning, dialogic learning



INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura enfrenta actualmente el desafío de superar prácticas tradicionales centradas en el producto final y en la corrección realizada por el docente. En muchos contextos escolares, escribir continúa entendiéndose como el cumplimiento de una tarea evaluativa, con escasas oportunidades para la reflexión, el intercambio de ideas y la comprensión del proceso cognitivo y social que subyace a la producción de un texto. En el contexto educativo chileno, esta problemática adquiere especial relevancia a la luz de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que evidencian dificultades persistentes en el desarrollo de las habilidades de lenguaje. Un porcentaje significativo de estudiantes se ubica en niveles insuficientes de comprensión lectora, situación que repercute directamente en su capacidad para producir textos coherentes, cohesionados y argumentativamente sólidos (Agencia de Calidad de la Educación, 2022). A ello se suma el retroceso en los aprendizajes derivado de la pandemia por COVID-19, que profundizó las brechas educativas y afectó especialmente el desarrollo de competencias vinculadas a la producción escrita y la organización discursiva (Ministerio de Educación, 2024).

Frente a este escenario, resulta necesario comprender la escritura como un proceso complejo que trasciende la mera elaboración de un producto textual. Escribir implica planificar, dialogar, revisar, argumentar y reconstruir las propias ideas en interacción con otros. Desde esta perspectiva, el aula se configura como un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde la escritura deja de ser una actividad individual para convertirse en una experiencia compartida, en la que la retroalimentación, el diálogo y la revisión favorecen la mejora progresiva de los textos. En este proceso, el docente desempeña un papel fundamental como mediador del aprendizaje, al diseñar experiencias que promuevan la participación activa del estudiantado, la colaboración entre pares y el desarrollo gradual de la autonomía en la escritura.

En respuesta a esta necesidad, el presente artículo propone el Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura, sustentado en tres principios articuladores: dialogicidad, colaboración estructurada y autorregulación progresiva. El modelo se operacionaliza mediante una secuencia didáctica orientada al nivel microcurricular, cuyo propósito es ofrecer estrategias concretas para favorecer la interacción entre estudiantes, la construcción compartida del conocimiento y la reflexión sistemática sobre el propio proceso de escritura, promoviendo así prácticas de enseñanza más participativas, formativas y centradas en el aprendizaje. manera progresiva. Es por eso que, en este proceso, es el docente quien cumple un rol clave como mediador, ya que es quien diseña las actividades que permitan a los estudiantes participar activamente y desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje.

Fundamentación teórica del Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura

El Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura se fundamenta en la concepción de la escritura como una práctica social, dialógica y autorregulada, en la que la producción textual emerge de la interacción permanente entre el escritor, los otros y los diversos discursos que circulan en la comunidad. Desde esta perspectiva, escribir no constituye un acto individual ni exclusivamente cognitivo, sino un proceso de construcción compartida de significados que integra dimensiones lingüísticas, sociales y metacognitivas.

La dimensión dialógica encuentra su principal sustento en la teoría de Bajtín (1982), quien plantea que todo enunciado se construye en respuesta a otros discursos y anticipa nuevas respuestas. En consecuencia, la escritura se configura como un proceso de interacción en el que el autor dialoga simultáneamente con sus experiencias, con otros textos, con sus interlocutores y con los posibles lectores. Esta perspectiva ha sido ampliada en el ámbito educativo por Matusov (2022) y Wegerif (2021), quienes sostienen que el diálogo constituye una herramienta epistemológica para el aprendizaje cuando es promovido de manera intencionada por el docente mediante preguntas, discusiones y espacios de intercambio que favorecen la construcción compartida del conocimiento.

En este marco, la escritura deja de entenderse como una producción individual para convertirse en una actividad colaborativa, en la que la confrontación de ideas, la argumentación y la retroalimentación enriquecen progresivamente los textos. Al respecto, Kuhn et al. (2016) evidencian que la argumentación dialógica entre pares fortalece el pensamiento crítico y mejora la calidad de la escritura argumentativa, ya que los estudiantes analizan distintas perspectivas, justifican sus posiciones y elaboran argumentos más consistentes. De este modo, el diálogo deja de ser un elemento complementario del proceso escritor para constituirse en uno de sus principales mecanismos de aprendizaje.

La colaboración encuentra su fundamento en el constructivismo social de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se origina en la interacción social antes de internalizarse a nivel individual. Desde esta perspectiva, la Zona de Desarrollo Próximo explica cómo la mediación de docentes y compañeros permite alcanzar niveles superiores de desempeño que difícilmente podrían lograrse de manera autónoma. En consecuencia, la escritura colaborativa favorece la negociación de significados, el contraste de puntos de vista y la construcción conjunta del conocimiento.

La evidencia reciente respalda esta aproximación. Ronquillo Murrieta et al. (2023) señalan que las estrategias constructivistas incrementan la participación activa, el razonamiento y la argumentación, mientras que Cáceres y Alvarado (2024) muestran que este enfoque también fortalece la motivación, la autonomía y el rendimiento académico. En la misma línea, Lopategui (2022) sostiene que el aprendizaje colaborativo trasciende el simple trabajo en grupo, ya que supone la organización deliberada de experiencias de interacción donde los estudiantes construyen significados compartidos mediante el diálogo, la cooperación y la reflexión conjunta, asumiendo el docente un rol de mediador que diseña y orienta dichos procesos.

Un tercer fundamento del modelo corresponde a la retroalimentación formativa y a la autorregulación del aprendizaje. La retroalimentación constituye un proceso orientado a mejorar el desempeño del estudiante mediante información que le permite comprender la calidad de su producción y planificar acciones de mejora. En este sentido, Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación resulta más efectiva cuando responde a tres preguntas fundamentales: ¿Hacia dónde voy?, ¿Cómo voy? y ¿Qué sigue? Estas interrogantes orientan el monitoreo continuo del aprendizaje y favorecen la toma de decisiones durante el proceso de escritura.

Desde esta perspectiva, el modelo propuesto incorpora instancias sistemáticas de retroalimentación dialógica entre pares, en las que los estudiantes analizan críticamente sus borradores, formulan preguntas, justifican observaciones y ofrecen sugerencias fundamentadas para mejorar los textos. Más que corregir errores, este proceso promueve la reflexión metacognitiva y la construcción compartida de criterios de calidad. En concordancia con ello, Luna Acuña et al. (2022) sostienen que la retroalimentación reflexiva favorece aprendizajes más profundos al transformar los errores en oportunidades de revisión y mejora.

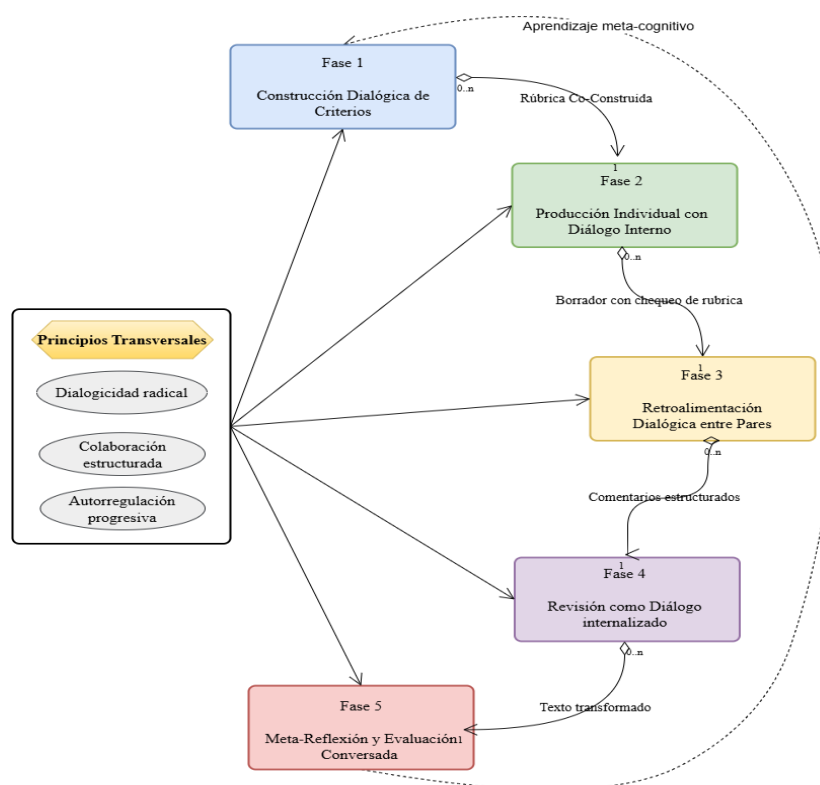
La retroalimentación constituye, además, un mecanismo esencial para el desarrollo de la autorregulación. Peirano-Cisterna (2022) demuestra que los estudiantes que planifican, monitorean y evalúan conscientemente sus procesos de escritura logran avances significativos en sus habilidades de producción textual. En esta misma línea, Cassany (2006) concibe la escritura como un proceso permanente de revisión y reconstrucción del texto, en el que escribir implica "reparar" continuamente la propia producción para mejorar su coherencia, organización y sentido.

Sobre la base de estos fundamentos, el Modelo Dialógico-Colaborativo concibe la enseñanza de la escritura como un proceso social, reflexivo y progresivo, que desplaza el énfasis desde la evaluación del producto final hacia la construcción compartida del conocimiento. La propuesta se estructura en torno a tres principios transversales -dialogicidad, colaboración estructurada y autorregulación progresiva- y se operacionaliza mediante cinco fases didácticas que orientan el trabajo pedagógico a nivel microcurricular.

Considerando las demandas cognitivas y metacognitivas que supone este enfoque, se propone su implementación preferentemente a partir del segundo ciclo de Educación General Básica, especialmente entre quinto y sexto año. En esta etapa del desarrollo, los estudiantes comienzan a consolidar capacidades de planificación, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje, condiciones que favorecen una participación más activa en procesos de diálogo, revisión colaborativa y regulación consciente de la escritura. En consecuencia, la interacción entre pares trasciende una función meramente social para convertirse en un recurso pedagógico orientado a la construcción conjunta del conocimiento y al fortalecimiento progresivo de la autonomía escritora (véase Figura 1).

Figura 1.

Modelo Dialógico-Colaborativo de Escritura



Fuente: Elaboración propia.



La Figura 1 sintetiza la estructura del Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura, organizado en torno a tres principios transversales y cinco fases didácticas que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

El primer principio corresponde a la dialogicidad radical, sustentada en la concepción del lenguaje como interacción propuesta por Bajtín (1982) y en la pedagogía dialógica desarrollada por Matusov (2020). Desde esta perspectiva, la escritura se configura como un proceso esencialmente relacional, en el que el estudiante dialoga permanentemente con otros textos, con sus pares, con el docente y con sus propias ideas durante la construcción del texto. La argumentación entre pares constituye un componente central de este principio, ya que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y fortalece la calidad de la producción escrita al promover la confrontación de perspectivas y la elaboración de argumentos más consistentes (Kuhn et al., 2016).

El segundo principio corresponde a la colaboración estructurada, fundamentada en el constructivismo social de Vygotsky (1978), según el cual el aprendizaje se desarrolla inicialmente en la interacción social antes de ser internalizado por el individuo. En consecuencia, la colaboración trasciende el trabajo grupal espontáneo y se organiza mediante estrategias, protocolos y tareas compartidas que promueven la construcción conjunta del conocimiento. En esta línea, Lopategui (2022) sostiene que el aprendizaje colaborativo se sustenta en el diálogo, la cooperación y la participación activa de los estudiantes, mientras que investigaciones recientes muestran que este enfoque favorece la motivación, el compromiso académico y el rendimiento escolar (Ronquillo Murrieta et al., 2023; Cáceres, & Alvarado, 2024).

El tercer principio es la autorregulación progresiva, entendida como el proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan gradualmente la capacidad de planificar, monitorear, evaluar y mejorar sus propias producciones escritas (Harris et al., 2022). Este proceso se fortalece a través de la retroalimentación formativa, la cual, de acuerdo con Hattie y Timperley (2007), orienta el aprendizaje al responder tres preguntas fundamentales: ¿Hacia dónde voy?, ¿Cómo voy? y ¿Qué sigue? En este contexto, la autorregulación supone que los estudiantes analicen críticamente su desempeño, contrasten sus textos con criterios previamente establecidos y tomen decisiones conscientes para mejorar sus producciones. Al respecto, Peirano-Cisterna (2022) evidencia que estos procesos favorecen significativamente el desarrollo de las habilidades de escritura.

La operacionalización de estos principios se desarrolla mediante cinco fases didácticas que organizan el proceso de enseñanza de la escritura.

La primera fase, Construcción dialógica de criterios, consiste en el análisis colaborativo de textos modelo con el propósito de construir, junto con los estudiantes, los criterios que orientarán la producción escrita. A través de preguntas orientadoras como ¿Qué hace que este texto sea efectivo? o ¿Cómo logra persuadir al lector?, los estudiantes identifican las características de un texto de calidad y elaboran de manera conjunta las rúbricas o listas de cotejo que posteriormente guiarán la escritura. De este modo, los criterios de evaluación dejan de ser una imposición docente para convertirse en referentes compartidos y comprendidos por todo el grupo.

La segunda fase, Producción individual con diálogo interno, corresponde a la elaboración del primer borrador utilizando los criterios previamente construidos. Durante este proceso, el estudiante monitorea permanentemente su escritura mediante preguntas de autorregulación, tales como: ¿Estoy cumpliendo los criterios establecidos? o ¿Mi argumentación resulta suficientemente clara y fundamentada? El docente



acompaña este proceso como mediador, proporcionando orientaciones cuando es necesario, pero favoreciendo que las decisiones sobre la escritura sean asumidas progresivamente por el propio estudiante.

La tercera fase, Retroalimentación dialógica entre pares, promueve el intercambio sistemático de borradores para que los estudiantes analicen las fortalezas de los textos, formulen preguntas, sugieran alternativas de mejora y fundamenten sus observaciones. La retroalimentación se orienta exclusivamente al texto y a los procesos de escritura, evitando juicios personales y favoreciendo una reflexión compartida que permita al autor reconsiderar y enriquecer su producción.

La cuarta fase, Revisión como diálogo internalizado, implica que cada estudiante analice críticamente los comentarios recibidos y tome decisiones fundamentadas respecto de las modificaciones que incorporará a su texto. La revisión deja de entenderse como una simple corrección superficial para transformarse en un proceso de reconstrucción profunda orientado a fortalecer la coherencia, la organización y la calidad argumentativa de la producción escrita.

Finalmente, la quinta fase, Metarreflexión y evaluación dialogada, busca promover una reflexión colectiva sobre el proceso de escritura desarrollado. Docente y estudiantes analizan conjuntamente las estrategias utilizadas, la forma en que la retroalimentación contribuyó a mejorar los textos y los aprendizajes construidos durante la experiencia. En consecuencia, la evaluación adquiere un carácter eminentemente formativo, orientado no solo a valorar el producto final, sino también a consolidar estrategias que puedan transferirse a futuras situaciones de escritura.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura constituye una propuesta teórica que busca resignificar la enseñanza de la escritura al desplazar el foco desde el producto final hacia el proceso de construcción textual. A diferencia de los enfoques tradicionales, centrados principalmente en la corrección realizada por el docente, el modelo concibe la escritura como una práctica social, dialógica y autorregulada, donde el aprendizaje emerge de la interacción, la reflexión y la construcción compartida del conocimiento.

La principal contribución del modelo radica en articular tres fundamentos ampliamente respaldados por la literatura -dialogicidad, colaboración estructurada y autorregulación progresiva- dentro de una secuencia didáctica

coherente y aplicable al nivel microcurricular. En este sentido, la propuesta no incorpora nuevos constructos teóricos, sino que integra aportes provenientes de la pedagogía dialógica (Bajtín, 1982; Matusov, 2022; Wegerif, 2021), del constructivismo social (Vygotsky, 1978) y de la investigación sobre autorregulación y retroalimentación formativa (Hattie & Timperley, 2007; Harris et al., 2022), organizándolos en un modelo que orienta las decisiones pedagógicas del profesorado durante el proceso de enseñanza de la escritura.

Desde esta perspectiva, la dialogicidad deja de constituir únicamente un principio teórico para transformarse en una estrategia de enseñanza que favorece la construcción colectiva de significados. La evidencia aportada por Kuhn et al. (2016) demuestra que la argumentación entre pares fortalece simultáneamente el pensamiento crítico y la calidad de la escritura, lo que permite comprender el diálogo como un mecanismo de aprendizaje y no solo como una estrategia de interacción. En consecuencia, el

estudiante deja de desempeñar un rol pasivo como productor de textos para convertirse en un sujeto que argumenta, cuestiona, negocia significados y reconstruye sus propias ideas mediante la interacción con otros.

De igual forma, la colaboración estructurada representa un aporte relevante del modelo al operacionalizar los principios del constructivismo social en prácticas concretas de aula. Si bien la literatura ha documentado ampliamente los beneficios del aprendizaje colaborativo para la motivación, el compromiso y los aprendizajes significativos (Ronquillo Murrieta et al., 2023; Cáceres Castro & Alvarado Vimos, 2024), el modelo enfatiza que dichos beneficios solo se materializan cuando la colaboración se organiza mediante objetivos compartidos, protocolos de interacción y criterios explícitos de trabajo. En este sentido, la propuesta trasciende el trabajo grupal espontáneo para concebir la colaboración como una estrategia pedagógica deliberadamente planificada.

La incorporación de la retroalimentación dialógica constituye otro de los aportes del modelo. En concordancia con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación se entiende como un proceso orientado a responder las preguntas ¿hacia dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿qué sigue?, favoreciendo que los estudiantes interpreten la información recibida y la utilicen para mejorar sus producciones escritas. Esta concepción supera la lógica tradicional de la corrección de errores y promueve una evaluación formativa centrada en la reflexión, la toma de decisiones y la mejora continua. En consecuencia, la autorregulación deja de concebirse como una habilidad individual aislada para entenderse como una competencia que se construye progresivamente mediante el diálogo, la revisión y la mediación docente (Peirano-Cisterna, 2022; Harris et al., 2022).

Desde una perspectiva didáctica, el modelo adquiere especial pertinencia en el contexto

educativo chileno. Los resultados obtenidos en evaluaciones nacionales como el SIMCE continúan evidenciando dificultades persistentes en el desarrollo de competencias de lectura y escritura, situación que sugiere la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas más allá de enfoques centrados en la reproducción de contenidos o en la corrección del producto final. En este escenario, el modelo ofrece una alternativa que sitúa el proceso de escritura como un espacio de construcción del conocimiento, interacción y reflexión crítica, favoreciendo aprendizajes más profundos y significativos.

No obstante, la implementación de esta propuesta también plantea desafíos. Las dinámicas de diálogo, revisión colaborativa y retroalimentación requieren tiempos pedagógicos mayores que las metodologías tradicionales, lo que puede entrar en tensión con las exigencias de cobertura curricular y con la presión por mejorar resultados estandarizados. Asimismo, el modelo demanda docentes capaces de diseñar interacciones pedagógicas complejas, gestionar procesos colaborativos y promover la autorregulación de manera sistemática. Por ello, su implementación requiere procesos de formación y acompañamiento docente que fortalezcan competencias relacionadas con la mediación pedagógica, la evaluación formativa y la gestión del diálogo en el aula.

Otra limitación inherente a esta investigación es su naturaleza teórica. Si bien la propuesta se sustenta en un sólido marco conceptual y en evidencia empírica proveniente de investigaciones previas, aún resulta necesario validar su implementación en contextos escolares reales. En este sentido, futuras investigaciones podrían desarrollar estudios de diseño, investigaciones cuasi experimentales o estudios de caso que permitan evaluar sus efectos sobre la calidad de la escritura, el desarrollo de la autorregulación, el pensamiento



crítico y las interacciones colaborativas entre estudiantes.

En síntesis, el Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura constituye una propuesta innovadora para la didáctica de la escritura al integrar la dialogicidad, la colaboración estructurada y la autorregulación progresiva en una secuencia didáctica orientada al trabajo microcurricular. Más que enseñar a

producir textos, el modelo propone formar escritores capaces de dialogar, argumentar, revisar críticamente sus producciones y construir conocimiento de manera colectiva. De este modo, la escritura trasciende su dimensión instrumental para convertirse en una práctica formativa que favorece el pensamiento crítico, la autonomía, la participación y el ejercicio de una ciudadanía democrática.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). Resultados SIMCE 2022. Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/resultados-del-simce-2022/>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama. Sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 6(2), 97-103. doi: 10.35956/v.6.n2.2006.p.97-103
- Cáceres, M., & Alvarado, B. (2024). El método constructivista en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. *Esprint Investigación*, 3(2), 16-24. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i2.70>
- Harris, K. R. (2024). The self-regulated strategy development instructional model: Efficacious theoretical integration, scaling up, challenges, and future research. *Educational Psychology Review*, 36(104). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09921-x>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). La argumentación dialógica como puente hacia el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Lopategui, E. (2022). El Aprendizaje Colaborativo en Línea: La Colaboración Virtual como los Cimientos Pedagógicos del Constructivismo Social Integrado en los Escenarios de la Educación a Distancia. https://www.researchgate.net/publication/357935766_El_Aprendizaje_Colaborativo_en_Linea_La_Colaboracion_Virtual_como_los_Cimientos_Pedagogicos_del_Constructivismo_Social_Integrado_en_los_Escenarios_de_la_Educacion_a_Distancia/references
- Luna Acuña, M. L., Peralta Roncal, L. E., Gaona Portal, M. P., & Dávila Rojas, O. M. (2022). La retroalimentación reflexiva y logros de aprendizaje en educación básica: una revisión de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 345-360. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2086



Matusov, E. (2022). *Dialogic pedagogy*. Routledge.

Ministerio de Educación. (6 de marzo de 2024). Simce 2023: Estos son los positivos resultados que dejó la prueba. Gobierno de Chile. <https://www.gob.cl/noticias/simce-2023-estos-son-los-positivos-resultados-que-dejo-la-prueba/>

Peirano Cisterna, C. (2022). Estudio sobre el proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, para potenciar la escritura creativa en estudiantes de III ciclo de la Educación General Básica del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP) [Tesis de licenciatura, Universidad San Marcos] Repositorio USAM. <localhost/xmlui/handle/11506/2452>

Ronquillo Murrieta, G. V., De Mora Litardo, E., Bohórquez Morante, A. M., & Padilla Plaza, J. L. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Science and Research*, 8(III CISE), 256-273. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3012>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wegerif, R. (2021). *Towards a dialogic theory of education for the Internet age*. Routledge.