



**TEMA:**

**PARA NO SER OTRO LADRILLO MÁS EN  
LA PARED: REFLEXIONES SOBRE  
POSTULADOS Y PRÁCTICAS  
EDUCATIVAS CONSTRUCTIVISTAS Y LA  
MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES EN  
ENTORNOS VIRTUALES**

**MODALIDAD COMPLEXIVO: PORTAFOLIO REFLEXIVO**

**AUTOR: CARLOS PABLO VILLAFUERTE VIVANCO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**COORDINADORA DE TITULACIÓN: Mabel González Cogliano**

**Fecha: octubre de 2022**

We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teacher, leave them kids alone  
Hey, teacher, leave them kids alone!  
All in all, it's just another brick in the wall  
All in all, you're just another brick in the wall

We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teachers, leave them kids alone  
Hey, teacher, leave us kids alone!  
All in all, you're just another brick in the wall  
All in all, you're just another brick in the wall

“Wrong, do it again!”  
“If you don't eat yer meat, you can't have any pudding”  
“How can you have any pudding if you don't eat yer meat?”  
“You! Yes, you behind the bike stands”  
“Stand still, laddy!”

**Another brick in the wall, part 2 – Pink Floyd (1979)**

## **Para no ser otro ladrillo más en la pared: reflexiones sobre postulados y prácticas educativas constructivistas y la motivación en estudiantes en entornos virtuales**

En 1979, la banda británica de rock Pink Floyd lanzó su álbum *The Wall*. En él, se describe la vida de Pink, una estrella de rock ficticia, sus experiencias y traumas: la muerte de su padre en la Segunda Guerra Mundial, los fracasos amorosos y la opresión y desidia del sistema educativo que lo formó. Sobre este último tema versa la segunda parte, la más conocida de las tres incluidas en el álbum, de la canción *Another brick in the wall*, cuya letra abre este breve escrito. Con una lírica sencilla, pero poderosa, la canción critica a una escuela pensada para formar individuos en masa listos para ocupar un rol en el engranaje económico de la sociedad, acabando en el proceso con cualquier atisbo de individualidad, pensamiento independiente y motivación (de hecho, todo ello es castigado).

Lo anterior son características de un sistema educativo concebido desde una lógica utilitaria, en la que se estandarizan la enseñanza, el currículum y la evaluación. Se enseña al estudiante solo aquello que utilizará en su futura labor, sin “perder tiempo” en otros saberes:

All academic material was to be focused on what one might potentially do in their adult lives, whatever that may be. (...) The education policy that seeks social efficiency trains students to one day form professional and specialized units in the modern world. By teaching a narrowed curriculum in public schools, students would be more prepared for their future lives since they would be only learning the skills necessary to be successful in the workplace. (Rubin & Kazanjian, 2011, p. 95)

Esta lógica utilitaria, al servicio de las necesidades del mercado laboral, deja de lado por completo la agencia personal de los estudiantes, quienes son concebidos como receptores despersonalizados de información que otro (el examen, el docente, la escuela, el sistema) considera útil y relevante. Todo esto incide negativamente en la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje: es tan solo un espectador que no se involucra en él y no lo cuestiona, ya que no tiene la oportunidad para hacerlo, ni tampoco la motivación; se trata de un proceso en el que el alumno no tiene ningún tipo de voz ni injerencia.

Han pasado décadas desde la concepción e institucionalización de ese sistema educativo, pero sus grietas todavía están ahí y siguen siendo evidentes, tanto en la educación de modalidad presencial como en la virtual. En esta última, al estar

mediado por la tecnología el contacto con el docente, con los contenidos y con los demás, se corre aún más el riesgo de tener estudiantes completamente pasivos y desmotivados detrás de la pantalla del computador. De ahí que sea importante reflexionar en torno a epistemologías y prácticas educativas que favorezcan la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y que incidan positivamente en su motivación para involucrarse en él. Lo anterior es el objetivo de este breve escrito, que observa el proceso de enseñanza-aprendizaje a la luz de la epistemología constructivista, sus postulados y prácticas, y cuya estructura se desarrolla a partir de la letra de la canción de Pink Floyd escrita en el epígrafe. Primero, se revisarán algunas ideas en torno a la motivación en el proceso educativo, observadas desde distintas perspectivas, como el conductismo y los estudios propios del tema. Luego, se hará un recorrido por los diversos aportes del constructivismo a la problemática de la motivación a partir de nociones como el aprendizaje activo, la atención a la diversidad, la evaluación democrática, el diseño instruccional y las innovaciones pedagógicas encaminadas a buscar en el alumno una participación activa en su proceso de aprendizaje. Finalmente, se plantearán unas breves conclusiones.

El primer verso de la canción del epígrafe inicia con una protesta frontal: *We don't need no education*. Lejos de ser un rechazo al conocimiento o a educarse y saber más, es una oposición a la forma en la que se concibe y ejecuta el acto educativo; es la demanda de una educación distinta, una que involucre y motive al estudiante y no lo contrario. *Another brick on the wall* termina con los gritos de un profesor a un grupo de estudiantes, a quienes les deja claro que no comerán el postre si no terminan primero el almuerzo. Esos versos finales ilustran en unas pocas palabras una de las grietas de la educación tradicional: concebir a la motivación principalmente como extrínseca, posición que se puede explicar desde el conductismo y desde las investigaciones sobre el tema.

Al estudiar la motivación, diversos autores (Banda Castro, 2017) suelen clasificarla en dos grandes tipos: intrínseca y extrínseca, cada una de ellas con sus respectivas variables que las caracterizan y explican. Sobre la primera, esta se define por su prevalencia de la conducta autodeterminada y está compuesta por variables como la motivación intrínseca hacia el logro, hacia el conocimiento y hacia las experiencias, que describen elementos como el compromiso hacia una actividad, la

satisfacción al completarla y el placer por aprender y experimentar cosas nuevas. En contraste, la motivación extrínseca implica participar en una actividad para obtener recompensas. La componen variables como la regulación externa e introyectada, que describen la realización de una acción para obtener un premio o evitar un castigo y el control que tiene el ambiente en la conducta del individuo (p. 80). A partir de lo anterior, para el conductismo, “entender la motivación del alumno inicia con un análisis cuidadoso de los incentivos y las recompensas que están presentes en el salón de clases. Una recompensa es una situación o un objeto atractivo que se suministra como consecuencia de una conducta específica (...) Si se nos refuerza de manera constante por ciertas conductas, desarrollaremos hábitos o tendencias para actuar de ciertas formas” (Woolfolk, 2010, p. 378). Si bien emplear la motivación extrínseca (que toma forma concreta en el aula en las calificaciones, puntos extra, estrellas y demás reforzadores del aprendizaje) es un recurso válido, hay estudios que señalan las ventajas de la motivación intrínseca por sobre la primera. La motivación intrínseca en el estudiante es un aspecto importante en su bienestar psicológico y rendimiento académico, ya que se satisfacen necesidades psicológicas que dirigen el comportamiento, como la autonomía, la competencia y la relación con los demás en los ambientes educativos (Banda Castro, 2017, p. 79). Un camino para satisfacer esas necesidades en el aula es el empleo de metodologías y epistemologías constructivistas que privilegien la participación del estudiante, el aprendizaje social y los desempeños auténticos.

La protesta de la canción del epígrafe continúa en el segundo verso y la exigencia es importante: *We don't need no thought control*. La demanda, en esta ocasión, va por el lado del pensamiento autónomo y no impuesto; se enmarca en la necesidad personal de construir el saber, ya sea de forma individual y/o junto a otros, y llegar a conclusiones propias, en lugar de solo recibir y aceptar información a manera de verdades absolutas. Este anhelo sintoniza con los postulados constructivistas de construcción del conocimiento y del aprendizaje social.

De acuerdo a esta epistemología del aprendizaje, “las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas (...) El conocimiento no es impuesto desde el exterior de las personas sino que se forma dentro de ellas (...) producen conocimientos con base en sus creencias y experiencias en las situaciones (...) [y] resalta la interacción de las personas y las situaciones en la

adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y conocimientos” (Schunk, 2012, pp. 230 y 231). Lo anterior implica un cambio en los roles del docente y del estudiante en el aula respecto a los establecidos en la educación tradicional. En el aula constructivista, el estudiante es el centro y protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente, más que una fuente de información, es una suerte de estrategia cuya función es “estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social” (Schunk, 2012, p. 231). El planteamiento de estas situaciones o experiencias de aprendizaje en la perspectiva constructivista es siempre contextualizado, en relación con los entornos físicos y sociales, lo que obedece a otra máxima de esta epistemología: la de la cognición situada. De ahí que estas experiencias se diseñen a partir de desempeños auténticos, acciones y formas de pensar necesarias para resolver problemas y enfrentarse a situaciones del mundo real, del diario vivir o del contexto laboral (Ordóñez, 2004, p. 10). Situar el acto cognitivo favorece la motivación del estudiante en el proceso de aprendizaje, ya que la actividad no aparece aislada o de forma artificial, sino dotada de un sentido en vínculo con la realidad. La motivación es aún mayor cuando, junto al aprendizaje activo, se da al estudiante opciones y oportunidades de autorregulación, lo que redundaría en un sentimiento de autonomía (Schunk, 2012, pp. 233 y 255). Finalmente, al ser el conocimiento un constructo personal, el diseño de las experiencias de aprendizaje necesita tener en cuenta las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje, contextos socioculturales, afectivos, etc. Para ello se debe prestar atención a la diversidad.

En el tercer verso del epígrafe, el reclamo sube de tono: *No dark sarcasm in the classroom*. El sarcasmo, forma mordaz e hiriente de la ironía, es una figura retórica que se suele emplear en situaciones o hechos totalmente contrarios a lo esperado. Desde una perspectiva sociocultural, en la que se incluye el contexto educativo, las expectativas (lo que se espera) tienen relación con las convenciones sociales, lo convencionalmente establecido o, en otras palabras, considerado «normal». La mirada constructivista al aprendizaje invita a cuestionar la idea de normalidad y considerar a los estudiantes desde su individualidad.

Otra de las grietas del sistema educativo tradicional tiene que ver con la diversidad: no solo considera a los estudiantes como un grupo homogéneo, sino que,

al estar pensado desde una lógica utilitaria, se rige por un modelo de normalidad que oblitera todo rasgo de individualidad y volición que lo exceda. Esta «normalidad» puede ser comprendida como “aquella representación o bien imaginario, instalado en el sentido común, en torno al cual se organiza el ser y hacer escuela (...) Por ejemplo, la idea de que a la escuela se va a aprender, que aprender significa tener buenas notas, que para aprender se requiere una conducta y ritmo específico, que el profesor es la autoridad, que para que el o la estudiante aprenda requiere de una familia funcional, etc.” (Matus & Rojas, 2015, p. 51). No encajar en dicha normalidad significa, en algunos casos, incluso ser considerado desviado, lo que termina convirtiendo a la diferencia en un problema, déficit o patología. La idea de normalidad deja de tener sentido una vez que se observa al conocimiento y su construcción como un producto personal atravesado por la subjetividad. Ser consciente de lo último significa tener en cuenta esas diferencias como factores importantes en el proceso de aprendizaje e incluidas en el diseño de las experiencias de aprendizaje, ya que “no solo los alumnos con NEE<sup>1</sup>. tienen necesidades, capacidades e intereses distintos que se traducen en niveles de aprendizaje diferentes, sino todos los alumnos” (Sánchez, 1999, p. 11). Atender a la diversidad favorece a la motivación, ya que, a partir de diferentes estrategias, es posible acercar al estudiante a su instrucción, dotándola de sentido y propósito en relación a sus propias peculiaridades. Ejemplos de esas estrategias son los objetivos de aprendizaje flexibles o el diseño de actividades multinivel, ya que ambos se adecúan a las necesidades, destrezas y niveles de competencia curricular de los estudiantes (Sánchez, 1999, p. 12). En síntesis, se trata de involucrar al alumno en su proceso de construcción del saber a partir de diferentes modalidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de intereses, ritmos y formas de aprender (Tomlinson, 2008, p. 18). Las acciones para involucrar activamente a los estudiantes en su aprendizaje no se limitan a la instrucción, sino que se extienden a la evaluación, que a más de ser formativa, también tiene incidencia en la motivación.

El cuarto y quinto verso del epígrafe son el clímax de la canción: *Hey, teacher, leave us kids alone!* Manifiestan el hastío y desmotivación del estudiante frente a un sistema educativo que, al no tener en cuenta al estudiante ni a su voz, se siente impositivo, vertical y sancionador. Estos tres últimos adjetivos suelen asociarse comúnmente a la evaluación cuando es concebida desde una perspectiva tradicional;

---

<sup>1</sup> Necesidades educativas especiales

es decir, cuando es el docente el único que tiene injerencia en ella y se usa, más que nada, con fines aprobatorios. La evaluación diseñada desde la epistemología constructivista favorece la motivación, debido a su carácter horizontal, auténtico y formativo, que supera los fines únicamente aprobatorios.

Precisamente ese es uno de los rasgos característicos de la evaluación observada desde una perspectiva distinta a la tradicional: ir más allá de asignar una nota a un estudiante.

Se confunde la evaluación con la calificación, lo cual repercute claramente tanto en los docentes como en los estudiantes, desvirtuándose así las funciones de un proceso que (...) persigue ante todo, la comprensión y la mejora del aprendizaje. La evaluación (...) formativa, (...) [es una] actividad crítica de aprendizaje, ya que poniéndola en práctica se adquieren nuevos conocimientos (...) El docente aprende para conocer y mejorar su práctica, mientras el alumno se apropia de la información contrastada que le ofrece el anterior, que ha de ser crítica y argumentada pero en ningún caso descalificadora o penalizadora. (Azambuya Bouzón, 2020, pp. 241 y 242)

Hay varios puntos de lo anterior que merecen un comentario. Que la evaluación no se reduzca a una calificación, que sea de carácter formativo y que permita mejorar la práctica educativa, implica que está presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza, desde el inicio hasta el final. Aplicada al inicio, de forma diagnóstica, permite al docente conocer a la diversidad de los estudiantes y llevar a cabo las adaptaciones mencionadas en la sección anterior. En el devenir de la instrucción, la evaluación no solo está en los comentarios del docente al trabajo del alumno, sino que también se manifiesta en instrumentos como la rúbrica que acompaña a las tareas. Contar con la rúbrica al inicio del proceso es una especie de andamiaje que orienta al estudiante en la realización de alguna actividad o proceso, lo que incrementa las posibilidades de aprendizaje (Pérez-Pueyo, Hortigüela, Gutiérrez-García & Hernando, 2019, citados por Pérez-Pueyo et al., 2019, p. 57). Esto, a su vez, contribuye a la horizontalidad de la evaluación alternativa, ya que la rúbrica es también un instrumento que se puede emplear en la autoevaluación y la coevaluación, lo que involucra al estudiante en el proceso al evaluar y ser evaluados por sus pares. La evaluación alternativa tiene también un carácter auténtico, debido a que toma en cuenta la relevancia del conocimiento y habilidades en un contexto real. Va más allá de las evaluaciones tradicionales de conocimientos declarativos; crea experiencias similares a “las complejas situaciones profesionales que los estudiantes encontrarán en el mundo real y que requerirán de ellos la aplicación combinada de habilidades



cognitivas, destrezas y actitudes” (Raymond, Homer, Smith & Gray, 2013, citados por Pérez Lorca & Farías Milla, 2020, p. 66).

Todo lo señalado tiene incidencia en la motivación. El carácter auténtico de la evaluación es una forma más de la cognición situada. El conocimiento no aparece aislado, sino inserto en situaciones que lo dotan de sentido. De igual manera, lo formativo de la evaluación favorece la visibilización de la diversidad, debido a la información que se obtiene de la aplicación de diferentes instrumentos en distintos momentos del proceso y que orienta al docente en la toma de decisiones (verbigracia, hacer adaptaciones) para mejorar la enseñanza. Finalmente, estrategias como la autoevaluación y la coevaluación contribuyen a la horizontalidad de un proceso en el que su voz ahora es incluida. Muchos de los planteamientos esbozados hasta el momento fueron teorizados pensando en un proceso de enseñanza-aprendizaje presencial; sin embargo, ello no quiere decir que su aplicabilidad no vaya más allá de esa modalidad hacia el aprendizaje en entornos virtuales. Sobre esto último, la epistemología constructivista ofrece también estrategias y consideraciones encaminadas a un diseño instruccional efectivo y al planteamiento de innovaciones pedagógicas que también contribuyen con la motivación.

Los versos último y penúltimo de la canción mencionan por primera vez la figura del muro y los ladrillos: *All in all, you're just another brick in the wall*. Con ellos, se denuncia cómo el sistema educativo tradicional, los docentes y sus prácticas pueden constituirse en un muro que enajena al estudiante, que lo mantiene alejado de su propio aprendizaje y sin ánimos u oportunidad alguna para integrarse a él. Como se ha visto hasta el momento, la aplicación de la mirada constructivista está encaminada a conseguir todo lo contrario: motivar e involucrar al estudiante, objetivos que también se persiguen en la educación en línea. En el aprendizaje no presencial, mediado por la tecnología, en entornos virtuales es igual de importante (tal vez incluso más) la participación activa y motivación intrínseca del alumno. Todo esto se consigue a partir de un cuidadoso diseño instruccional que considere aspectos como el medio de difusión de la clase y los contenidos, así como el perfil del alumno y su autonomía. En ese mismo sentido, hay innovaciones pedagógicas como la gamificación y la personalización de la enseñanza que también se orientan a esos resultados.

El diseño instruccional se define como la planificación, preparación y diseño de los recursos, ambientes y experiencias necesarias para que se produzca el

aprendizaje; es una prescripción sistemática de métodos óptimos de instrucción a partir de la valoración de necesidades de los estudiantes, el desarrollo, la evaluación, etc. (Belloch, 2017, p. 2). Hay diversos modelos de diseño instruccional para entornos virtuales; algunos, como los modelos ADDIE y ASSURE, tienen rasgos constructivistas en común, por ejemplo, su enfoque en el estudiante y su participación activa. El último mencionado se apoya en los modelos de diseño instruccional para la educación presencial, pero se adaptó a la virtualidad con el advenimiento de las TIC.

Considera la incorporación de medios y las TIC en el proceso de aprendizaje, cuyo fin radica en la participación activa de los estudiantes con el ambiente virtual para reducir e incluso evitar la pasividad que ocasiona el hecho de recibir información y no manipularla (...) está basado en el estudiantado, pues fomenta la participación constante del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que (...) es necesario identificar las características y necesidades reales de los estudiantes. (Hernández Alcántara et al., 2014, pp. 58 y 60)

Debido a su atención en el alumno, el modelo inicia con un análisis de las características del estudiante, su nivel de estudios, edad, estilos de aprendizaje, etc. Luego de establecer los objetivos, los siguientes pasos del modelo determinan los materiales y medios para la clase que garanticen la participación de los aprendices, a partir del análisis previo. Dentro del diseño de actividades, la visión constructivista fomenta los espacios /momentos de aprendizaje independiente, de manipulación de la información y de aprendizaje social, lo da al estudiante más control y poder de decisión sobre su trayectoria de aprendizaje e implica una mayor autonomía para él en su proceso (Quintas-Mendes et al., s/f, p. 6).

Por el lado de las innovaciones pedagógicas, la personalización del aprendizaje y la gamificación destacan por emplear en la enseñanza estrategias y materiales significativos para los estudiantes y por incorporar elementos de los juegos en ese mismo proceso a fin de conseguir que este se convierta en una experiencia gratificante y motivadora. La personalización del aprendizaje se define como “un conjunto de propuestas, estrategias, recursos y actuaciones encaminadas a conectar los aprendizajes con los intereses, decisiones, proyectos y experiencias del aprendiz, siendo la última finalidad que el aprendiz pueda dar sentido y valor personal a lo que se aprende” (Coll, Esteban-Guitart e Iglesias, 2020, citados por Esteban-Guitart et al., 2020, p. 396). Similar al modelo ASSURE de diseño instruccional de la sección anterior, esta innovación inicia con el conocimiento del estudiante, sus peculiaridades, intereses, conocimientos previos, ideas que perciben como relevantes, etc. La incorporación de estos elementos le confiere al aprendizaje un valor y sentido

personal, que incluye su propia subjetividad en la construcción del conocimiento, lo que le permite conocerse mejor a sí mismo y a la realidad que lo rodea (Esteban-Guitart et al., 2020, p. 396). La gamificación, a su vez, incluye en la planificación educativa ingredientes de los juegos como las mecánicas, dinámicas y elementos de los juegos, cada uno con su propia función. Las mecánicas son las acciones, retos, reconocimientos y demás mecanismos de control que, en su conjunto, crean una experiencia atractiva y de fácil adhesión; por otro lado, las dinámicas son elementos como la competencia, la narrativa, las emociones, el sentido de progresión, etc. que tienen que ver con la motivación o deseos que se desean conseguir en el alumno (Carreras Planas, 2017, p. 113). Acorde al espíritu constructivista, la gamificación se enfoca en el estudiante al servirse de su interés natural por jugar para motivarlos a involucrarse en el proceso que los llevará a un aprendizaje nuevo. Otros beneficios de emplear la gamificación es el incremento de la actitud positiva en el aprendiz, lo mismo sucede con su compromiso con la tarea y con su comprensión de los tópicos planteados (Zambrano Miranda, 2021, p. 151). La motivación en estas innovaciones pedagógicas se ve favorecida por dos frentes. En primer lugar, al personalizar el aprendizaje, este se transforma en significativo y cercano para el estudiante. La gamificación, en complemento, estimula la autonomía del aprendiz, satisface la necesidades intrínsecas como el reconocimiento, la competencia y la relación con los demás.

No hay un solo camino o receta única para motivar al estudiante en el aula de clases. Sin embargo, la epistemología constructivista es una opción para conseguirlo, que inicia con la noción del conocimiento concebido como un constructo personal atravesado por la subjetividad. Ello redirige el protagonismo en el aula de clases del docente al estudiante, quien toma un papel activo en su proceso de aprendizaje. El profesor, por su parte, diseña cuidadosamente las instrucciones actividades y experiencias (auténticas, vinculadas con la realidad) que el estudiante debe vivir para conseguir su aprendizaje, teniendo en cuenta siempre el perfil de los alumnos (su diversidad, sus peculiaridades) y su participación activa. Una experiencia de aprendizaje centrada en el estudiante no solo deja de lado la horizontalidad del aula de clases tradicional, lo que se refleja en cómo se piensa y diseña la evaluación (que pasa de ser aprobatoria y sancionadora a ser formativa y democrática), sino que también es el contexto propicio para implementar innovaciones pedagógicas de

similares características, que apelen a la autonomía, sentido de competencia y satisfacción del estudiante. Se insiste en que lo revisado no es una receta única. Es más bien una estrategia, un plan de acción que responde a las voces que exigen una educación distinta. Son las cavilaciones de un docente que no quiere ser otro ladrillo más en la pared.

Link al site del portafolio

A continuación comparto el link al site de mi portafolio reflexivo

<https://sites.google.com/casagrande.edu.ec/mi-portafolio-cv/>

## Referencias bibliográficas

- Azambuya Bouzón, M. E. (2020). La Evaluación Educativa: Aproximación a un caso de 1ero de la ESO. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 240–262. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7153>
- Banda Castro, A. L. (2017). Motivación intrínseca y extrínseca en una muestra de universitarios mexicanos. En J. C. Núñez Pérez, M. del C. Pérez-Fuentes, M. del M. Molero Jurado, J. J. Gázquez Linares, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, & M. del M. Simón Márquez, *Temas actuales de investigación en las áreas de la salud y la educación*. SCINFOPER.
- Belloch, C. (2017). *Diseño instruccional*. PDF. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/1321>
- Carreras Planas, C. (2017). Del Homo Ludens a la gamificación. *Quaderns de Filosofia*, IV(1), 107–118.
- Esteban-Guitart, M., González-Patiño, J., Iglesias, E., & González-Cevallos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. *Revista Aula Abierta*, 49(4), 395–404.
- Hernández Alcántara, M., Aguirre Aguilar, G., Balderrama Trápaga, J. A., & Esquivel Gámez, I. (2014). Revisión del modelo tecnoeducativo de Heinich y colaboradores (A.S.S.U.R.E.). En *Los modelos tecno-educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (1era ed., pp. 55–65).
- Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*, 56, 47–56.
- Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el Constructivismo. *Revista de Estudios Sociales*, 19.
- Pérez Lorca, A., & Farías Milla, G. (2020). *Educación superior basada en competencias* (P. Aguirre, Ed.; 1a ed.). Cu villier Gotinga, Editorial científica internacional. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2020032609564459970921>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Gutiérrez-García, C. (2019). La evaluación del alumnado: Tan cotidiana y, sin embargo, tan mejorable. La necesidad de nuevos instrumentos. *Cuadernos de Pedagogía*, 504, 55–63.

- Quintas-Mendes, A., Wyszomirska, R. M., & Cabral, P. (s/f). *Diseño de aprendizaje y herramientas conceptuales para el diseño de cursos en línea*. PDF.
- Rubin, D., & Kazanjian, C. (2011). "Just Another Brick in the Wall": Standardization and Devaluing of Education. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 5(2), 94–108. <https://doi.org/10.3776/joci.2011.v5n2p94-108>
- Sánchez, P. A. (1999). Currículum y atención a la diversidad. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, 39–62.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (L. E. Pineda Ayala & M. E. Ortiz Salinas, Trads.; 6ta ed.). Pearson. <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/37898>
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes* (P. Cercadillo, Trad.; 1a. ed). Octaedro.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11a ed.). Pearson Educación. <http://www.diazdesantos.es/images/libros/SP/SP0474301331.gif>
- Zambrano Miranda, D. (2021). Estrategias de gamificación para el aprendizaje. En M. Sánchez González (Ed.), *#Dienlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red* (pp. 150–165). Universidad Internacional de Andalucía.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### PANTALLAZO DE SESIÓN DE INICIO Y ENSAYO REFLEXIVO



### ANEXO 2

#### PANTALLAZO DE FICHA DESCRIPTIVA DE APRENDIZAJE ACTIVO Y CONSTRUCTIVISMO

MI PORTAFOLIO - CV

REFLEXIÓN

APRENDIZAJE ACTIVO Y CONSTRUCTIVISMO

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA PEDAGOGÍA ACTIVA

DISEÑO INSTRUCCIONAL DENTRO DEL APRENDIZAJE ACTIVO

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AL APRENDIZAJE ACTIVO

¿QUIÉN SOY?

# APRENDIZAJE ACTIVO Y CONSTRUCTIVISMO



### Diseño de unidad de aprendizaje y ensayo individual

Se entrega la versión mejorada de su propuesta de diseño de clases. Los criterios de evaluación serán los mismos que se usaron en la retroalimentación colaborativa de la sesión sincrónica.

Realizar un ensayo individual sobre el tema: Aportes del constructivismo al diseño de experiencias de aprendizaje



### Cuatro ideas principales aprendidas con este trabajo

La epistemología constructivista ofrece diversas orientaciones por tener en cuenta al momento de diseñar experiencias de aprendizaje activo. La primera, y tal vez la más importante, consiste en orientar por completo la planificación en función del estudiante. Esto exige tenerlo en cuenta en todo momento durante el proceso de enseñanza en aspectos como: sus conocimientos previos, las interacciones con sus compañeros y su pensamiento. Esto último implica reflexionar en torno a lo que se aprende y es vitalizar el camino que recorre el pensamiento durante el aprendizaje. Otras de las orientaciones del constructivismo se refieren a los desempeños auténticos y el trabajo colaborativo: las actividades que se promuevan han de tener un vínculo con la realidad y debe haber en ellas un espacio para el trabajo colaborativo.



### Identificar dos dificultades o desafíos, relacionadas con el contenido y/o ejecución de este trabajo

La importancia del trabajo colaborativo en la epistemología constructivista significa un desafío. Aprender con el Constructivismo significa trabajar con otros con el fin de enriquecer la comprensión; lo anterior aplica tanto para los estudiantes como para los docentes. El trabajo colaborativo entre docentes, a partir de la idea del currículo integrado, es algo completamente diferente a la planificación realizada de forma individual. Desafío por completo la idea tradicional del diseño de clases como una actividad solitaria. Conocer la real importancia que tienen las rutinas de pensamiento en el proceso de aprendizaje ha significado otro cambio de paradigma. Las rutinas, lejos de aplicarse al final del proceso, deben formar parte por completo de él.

## ANEXO 3 PANTALLAZO DE FICHA DESCRIPTIVA DE EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

MI PORTAFOLIO - CV

REFLEXIÓN

APRENDIZAJE ACTIVO Y CONSTRUCTIVISMO

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA PEDAGOGÍA ACTIVA

DISEÑO INSTRUCCIONAL DENTRO DEL APRENDIZAJE ACTIVO

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AL APRENDIZAJE ACTIVO

¿QUIÉN SOY?

# DIVERSIDAD



### Planificación de clase DUA

Trabajo grupal, no más de 5 personas por grupo.

1. Planifiquen una clase empleando el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje. Pueden utilizar el siguiente formato para planificar su clase.
2. Deben considerarse los 3 principios del DUA y vincularse los componentes de la planificación con los principios: pasar por puntos de verificación (prestar carpetas "Recursos DUA").
3. Debe incorporarse en su planificación una estrategia de diversificación de la enseñanza.
4. Un solo miembro del grupo deberá subir el Trabajo final en formato PDF



### Cuatro ideas principales aprendidas con este trabajo

Se ven varias las ideas aprendidas en este trabajo, aunque dos de ellas más bien se aprendieron en clases y toman forma con el trabajo. La primera idea, y tal vez la más importante, se refiere a la diversidad como norma. Todas las personas son distintas, por lo que la diversidad no se reduce a las necesidades educativas especiales. Esto tomó forma en el trabajo a partir de la consideración de los diferentes tipos de aprendizaje y medios de presentación de la instrucción. De aquí se desprenden la idea de la clase con opciones: debe ofrecerse diferentes formas de acceder al conocimiento, así se aplica a todas las formas de aprendizaje. Otra idea importante aprendida y que se materializa en la planificación es la de la interdependencia positiva. Tiene que ver con el aprendizaje social y se construye con una asignación internacional de roles y tareas en los trabajos grupales. Finalmente, otra idea aprendida va por el lado del producto final y la variedad de formas que puede tomar. Aunque la escrita suele ser la forma más usual, hay otras más que se pueden emplear, teniendo en cuenta marcos de referencia como las Inteligencias Múltiples de Gardner.



### Identificar dos dificultades o desafíos, relacionadas con el contenido y/o ejecución de este trabajo

El primer gran desafío tiene que ver con lo mismo con lo que finalizó el párrafo de la izquierda: considerar la variedad de formas en que puede presentarse un producto final. Como profesor de lengua, literatura y escritura, siendo a pensar en el texto escrito como la única forma de presentar un trabajo final. Considerar la diversidad de inteligencias y elementos como el diseño universal de aprendizaje me ha obligado a salir de la zona de confort del texto y pensar en diferentes formas y actividades en las que los estudiantes puedan emplear y demostrar lo aprendido. El segundo desafío tiene que ver con la selección de los medios de comunicación. Se parece al problema anterior: siendo a elegir el texto escrito como medio de comunicación, pero pensar en la diversidad me ha motivado a buscar un equilibrio en la forma en que se presenta la información en mi clase.

## ANEXO 4 PANTALLAZO DE FICHA DESCRIPTIVA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA PEDAGOGÍA ACTIVA

MI PORTAFOLIO - CV

REFLEXIÓN

APRENDIZAJE ACTIVO Y CONSTRUCTIVISMO

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA PEDAGOGÍA ACTIVA

DISEÑO INSTRUCCIONAL DENTRO DEL APRENDIZAJE ACTIVO

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AL APRENDIZAJE ACTIVO

¿QUIÉNSOY?

La evaluación del aprendizaje es una pedagogía activa

**LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA PEDAGOGÍA ACTIVA**

CONSIGNA PARA EL TRABAJO DE LA ASIGNATURA

Antonio Nieto Gómez  
Abril, 2022

La asignatura de evaluación del aprendizaje es una pedagogía activa enseñada en la Maestría en Educación de la Universidad Casa Grande según la realización de una tesis superadora que se entregará con posterioridad a los semestres presentados a través del aula Moodle de la Maestría. Fecha de entrega: 21 de mayo de 2022 (hasta las 23:59 h.) en el aula Moodle de la asignatura.

Partimos de los objetivos de la asignatura:

- Conceptualizar la evaluación de aprendizajes a partir de la propia realidad profesional.
- Planificar la evaluación de aprendizajes en el marco de una asignatura concreta.
- Diseñar instrumentos para evaluar aprendizajes desde una perspectiva alternativa. Para conseguir estos propósitos debe considerarse la siguiente:
- Debe ser una propuesta realista, aplicable a su contexto y a sus posibilidades. En caso de que no disponga de suficiente experiencia en evaluación de aprendizajes se brindará una ayuda para aportar una simulación que sustituya la realidad de un proceso de evaluación de aprendizajes o adaptarla a su realidad evaluativa.
- Debe considerar los presupuestos de la evaluación de aprendizajes. En la medida de lo posible, se debe considerar el cumplimiento de los siguientes criterios:

**Cuatro ideas principales aprendidas con este trabajo**

Las ideas aprendidas en este trabajo (y en la materia en general) han servido para replantear ideas previas sobre la evaluación. La primera de ellas radica en la presencia de la evaluación en el proceso de enseñanza: esta no se aplica solo al final o en los parciales, sino durante todo el proceso, al inicio, durante y después. Esto lleva a otra idea previa modificada: la evaluación no se aplica únicamente con fines aprobatorios. La evaluación es formativa y es necesario proporcionar momentos de planificación para aplicarla. El tercer aprendizaje va por el lado de la planificación de la evaluación: esta nace de un contexto determinado y a partir de unas necesidades específicas, por lo que realizar evaluaciones es una práctica que debe ser modificada. La última idea aprendida se refiere a la didáctica como valor formativo: hasta el momento solo la había concebido como instrumento de calificación, pero observarla desde la evaluación permite tomarla como una guía de trabajo para el estudiante, como un andamiaje.

**Identificar dos dificultades o desafíos, relacionadas con el contenido y/o ejecución de este trabajo**

El primer desafío viene de un elemento aparentemente banal: la extensión del trabajo. Sin embargo, esto fue una oportunidad, ya que me dio el espacio necesario para conceptualizar sobre la evaluación, lo que hizo posible la identificación de varias ideas centrales sobre la evaluación, algunas de ellas expuestas en la columna de la izquierda. El segundo desafío fue la reflexión profunda alrededor de los objetivos de evaluación, los descriptores y los instrumentos más idóneos para obtener la información necesaria. Lo anterior hace preciso volver a observar la planificación y tomar en cuenta elementos como las metas de comprensión, los contenidos y habilidades en juego, etc.

## ANEXO 5 PANTALLAZO DE FICHA DESCRIPTIVA DE DISEÑO INSTRUCCIONAL DENTRO DEL APRENDIZAJE ACTIVO

MI PORTAFOLIO - CV

REFLEXIÓN

APRENDIZAJE ACTIVO Y CONSTRUCTIVISMO

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA PEDAGOGÍA ACTIVA

DISEÑO INSTRUCCIONAL DENTRO DEL APRENDIZAJE ACTIVO

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AL APRENDIZAJE ACTIVO

¿QUIÉNSOY?

Ensayo final de análisis del curso en línea creado en grupos

**Diseño Instruccional Dentro del Aprendizaje Activo**

ESSAYO

El ensayo tiene como finalidad:

- analizar los aprendizajes del curso, describir el nivel de las competencias de estos aprendizajes.
- promover una reflexión metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje y formación.

El ensayo deberá tener un máximo de 1000 palabras y deberá estar estructurado en cinco bloques que se rubrican a continuación.

La clasificación en el ensayo resultará de los siguientes criterios:

Identificación y descripción del curso	Análisis de los aprendizajes	Análisis de los aprendizajes	Análisis de los aprendizajes	Reflexión metacognitiva
--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	-------------------------

**Cuatro ideas principales aprendidas con este trabajo**

Acorde al espíritu constructivista, el diseño instruccional de un curso empieza con la caracterización de los estudiantes. Esto implica tener claras sus necesidades y que estas vayan en sintonía con los objetivos de aprendizaje. La segunda idea se refiere a algunas consideraciones sobre diseño de los entornos virtuales de aprendizaje. Es importante encontrar formas de favorecer el aprendizaje autorregulado, lo que incluye en el entendimiento de autonomía y satisfacción del estudiante. La tercera idea se refiere al equilibrio: debe haber una forma de presencia docente en el diseño del curso en entornos virtuales, de tal manera que el estudiante no se sienta desorientado. Sin embargo, esta presencia debe ser regulada para no afectar el sentido de autonomía. La cuarta idea se refiere al amplio abanico teórico de modelos presentados por el docente, que fueron estudiados durante la realización del trabajo en grupo a fin de seleccionar el más idóneo según las necesidades del curso.

**Identificar dos dificultades o desafíos, relacionadas con el contenido y/o ejecución de este trabajo**

El primer desafío fue seleccionar el modelo bajo el cual desarrollar el trabajo grupal. Se determinó elegir el modelo ADDIE debido a la centralidad que ocupa en el la evaluación. Esta constituye posibilidad de evaluar la efectividad del curso en cada una de sus etapas y poder regresar a ellas fue el motivo concreto de la elección de este modelo. El segundo desafío es instrumental y se refiere a la poca familiaridad de los integrantes del grupo con los instrumentos digitales presentados por el docente. Sin embargo, esto fue rápidamente superado gracias al trabajo en equipo, ya que aquellos integrantes con más habilidad de uso de la tecnología hicieron las veces de tutores de aquellos con dificultades.

## ANEXO 6 PANTALLAZO DE FICHA DESCRIPTIVA DE INNOVACIONES DIRIGIDAS AL APRENDIZAJE ACTIVO

MI PORTAFOLIO - CV

REFLEXIÓN

APRENDIZAJE ACTIVO Y CONSTRUCTIVISMO

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA PEDAGOGÍA ACTIVA

DISEÑO INSTRUCCIONAL DENTRO DEL APRENDIZAJE ACTIVO

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AL APRENDIZAJE ACTIVO

¿QUIÉN SOY?

## DIRIGIDAS AL APRENDIZAJE ACTIVO



### Proyecto final individual

Elija un tema que forme parte de una unidad de la asignatura que usted imparte, que pueda ser desarrollado en dos sesiones de 40 minutos.

Planifique su clase basándose en las siguientes estrategias de aprendizaje: ABP, aprendizaje colaborativo y/o gamificación. Presente su planificación y los recursos digitales utilizados en un sitio web elaborado en Sites.



### Cuatro ideas principales aprendidas con este trabajo

La planificación hizo posible poner en práctica varias ideas que pueden conectarse con lo leído en los textos. El diseño complejo para la tarea fue el inverso. Esto implica planificar para la comprensión, más allá de los contenidos. A su vez, en la mitad de la inversión, ya que en lo planificado se privilegia un espacio para las actividades colaborativas, lo que va de la mano con el cambio de paradigma educativo, que otorga al docente el protagonismo del aula, y que se lo da a los estudiantes. A través del intercambio social y discusión de ideas, los alumnos aprenden los unos de los otros y enriquecen su conocimiento. Otra idea valiosa que fue posible cristalizar con la tarea fue el uso de la gamificación como recurso. Es importante tener siempre en cuenta el potencial que tiene la gamificación correctamente empleada. Es decir, debe haber detrás un trabajo de integración coherente entre la planificación pedagógica y los elementos del juego que se desean emplear. El uso de gamificación, finalmente, es compatible con el empleo de enfoques profundos de aprendizaje, centrados en el estudiante y su motivación intrínseca en el proceso de construcción del conocimiento.



### Identificar dos dificultades o desafíos, relacionadas con el contenido y/o ejecución de este trabajo

Reglantearse ideas previas alrededor de la gamificación ha sido un desafío. El contacto con la asignatura fue la oportunidad también para ampliar lo conocido sobre la gamificación. Tener en cuenta elementos como las mecánicas y dinámicas del juego (retos, narrativa, retroalimentación, etc.) exigió conectar lo lúdico con lo pedagógico de forma coherente. Es usar de forma más sabiduría las herramientas que antes se empleaban con menos consideraciones.

Otra dificultad, pero al mismo tiempo oportunidad, fue precisar concepciones e ideas alrededor del diseño inverso que, tal vez, no quedaron tan claras en el módulo anterior. Las luces que la instructora vertió sobre el tema son invaluable.

## ANEXO 7 PANTALLAZO DE FICHA DESCRIPTIVA DE ¿QUIÉN SOY?

MI PORTAFOLIO - CV

REFLEXIÓN

APRENDIZAJE ACTIVO Y CONSTRUCTIVISMO


EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA PEDAGOGÍA ACTIVA


DISEÑO INSTRUCCIONAL DENTRO DEL APRENDIZAJE ACTIVO


INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AL APRENDIZAJE ACTIVO

¿QUIÉN SOY?



## ¿QUIÉN SOY?





**Carlos Villafuerte V.**

- Guayaquil, 1985
- Coordinador académico de la Dirección General Académica en la Universidad Casa Grande
- Docente de Escritura Académica en la Universidad Casa Grande
- Docente de Lengua, Lectura, Escritura y Literatura
- Magister en Educación con mención en Innovaciones Pedagógicas
- Magister en Estudios de la Cultura con mención en Literatura Hispanoamericana
- Licenciado en Comunicación Social con mención en Literatura