



HAL
open science

Teléfonos inteligentes y comunidades de práctica: ajustes evaluativos en aprendizaje invertido

Diego Fernando Barragán Giraldo

► **To cite this version:**

Diego Fernando Barragán Giraldo. Teléfonos inteligentes y comunidades de práctica: ajustes evaluativos en aprendizaje invertido. Rusby Yalile Malagón Ruiz. Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas: experiencias docentes, 16, Ediciones Unisalle, pp.183-193, 2021, 978-958-5148-91-8. halshs-03438833

HAL Id: halshs-03438833

<https://shs.hal.science/halshs-03438833v1>

Submitted on 17 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



COLECCIÓN | 16
DOCENCIA UNIVERSITARIA

Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas

Experiencias docentes

Rusby Yalile
Malagón Ruiz
Editora

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS LASALLISTAS

EXPERIENCIAS DOCENTES

Volumen 16

Editora:
Rusby Yalile Malagón Ruiz

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Vicerrectoría Académica
Dirección de Currículo, Pedagogía y Didáctica

2021

Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas : experiencias docentes / editora: Rusby Yalile Malagón Ruiz ; Amparo Novoa Palacios [y otros cuarenta y siete]. - Primera edición. - Bogotá : Ediciones Unisalle, 2021. 1 recurso en línea (324 páginas) : fotografías, gráficas. - (Docencia universitaria ; n.16)

Incluye referencias bibliográficas
ISBN 978-958-5148-91-8 (PDF)

1. Educación superior – Mediciones - Investigaciones 2. Mediciones y pruebas educativas – Investigaciones 3. Evaluación educativa - Investigaciones I. Malagón Ruiz, Rusby Yalile II. Novoa Palacios, Amparo III. Serie

CDD: 371.26 ed.22
CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas

e-ISBN: 978-958-5148-91-8
Primera edición: Bogotá D. C., junio del 2021
© Universidad de La Salle

Edición

Ediciones Unisalle
Cra. 5 n.º 59A-44 Edificio Administrativo 3.º piso
PBX.: (571) 348 8000 extensión: 1224
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://ediciones.lasalle.edu.co/>

Editora

Rusby Yalile Malagón Ruiz

Corrección de estilo

Julio Eduardo Mateus

Diagramación

Nancy Cortés

Diseño de portada

Nancy Cortés

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital - Kimpres
PBX: 6020808
Bogotá, D. C., Colombia
Junio del 2021

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Experiencia 1

Teléfonos inteligentes y comunidades de práctica: ajustes evaluativos en aprendizaje invertido

Diego Fernando Barragán Giraldo*

Resumen

Entendida la evaluación como un sistema de prácticas siempre ajustable que configura cualquier experiencia formativa, el presente escrito tiene por finalidad mostrar los aspectos generales de la experiencia denominada “Teléfonos inteligentes y ficción”, la cual busca desarrollar inmersión ficcional mediante la producción de cortos audiovisuales en este tipo de dispositivos. La experiencia se desarrolla durante un semestre académico y se implementó consecutivamente en los años 2019 y 2020, con la participación de 148 estudiantes en los diversos programas de la Universidad de La Salle (Bogotá), en la electiva Ciencia, cultura y ficción. Además de la experiencia mencionada, se presentan algunas pistas teóricas que han nacido del ejercicio de sistematización de ella, asunto que permite ir más allá de la simple descripción de lo acontecido para pensar las dimensiones del saber práctico arriesgando unas definiciones propias.

* Docente en la Universidad de La Salle. Correo electrónico: dibarragan@unisalle.edu.co

Descripción de la experiencia

El trabajo que aquí se presenta asume los derroteros generales de la sistematización de experiencias pedagógicas propuestos por Barragán *et al.* (2020). En consonancia con esta ruta reconstructiva, para la experiencia “Teléfonos inteligentes y ficción” se han establecido dos fases: la de experimentación ficcional y la de producción audiovisual. En ambas fases se presentan, también, los aspectos teóricos sobre la ciencia ficción y su relación con la cultura.

Fase de experimentación ficcional

a) *Configuración de comunidades de práctica.* Se establecen grupos de seis personas, activos durante el semestre. La configuración de comunidades de práctica (Wenger, 2001; Wenger *et al.*, 2002; Barragán, 2015) resulta de vital importancia para la acción formativa, tanto en los procesos de apropiación de saberes como de evaluación, pues posibilita el aprendizaje entre pares y la autorregulación, propicia el saber práctico y ayuda a la apropiación del aula o aprendizaje invertido.

b) *Líneas de tiempo ficcional.* Durante una o dos sesiones los estudiantes construyen líneas de tiempo (Figura 1), en las que se consignan aquellas producciones audiovisuales que han marcado su propia vida en relación con narrativas audiovisuales (series de televisión, cine, videojuegos, radio, cómics). Esto se hace de manera individual, en primera instancia, y luego en los grupos creados al inicio del curso. Cada grupo pega en la pared del salón sus líneas ficcionales de manera tal que se puedan observar los trabajos de todos los grupos. Se solicita a los estudiantes que evidencien la actividad mediante registros fotográficos, que serán el insumo de un informe.

Esta actividad permite el reconocimiento de las historias de los participantes, en clave de las ficciones mediáticas que han configurado sus existencias. La ficción como oportunidad de reconocimiento y entendida

como mimesis (Aristóteles, 2018; Aubenque, 1995), no solo apunta a la interpretación narrativa literaria, sino que configura una hermenéutica existencial de pertenencia (Ricoeur, 1990; 2001; 2009; 2010). En esta fase de la experiencia se produce la inmersión ficcional.

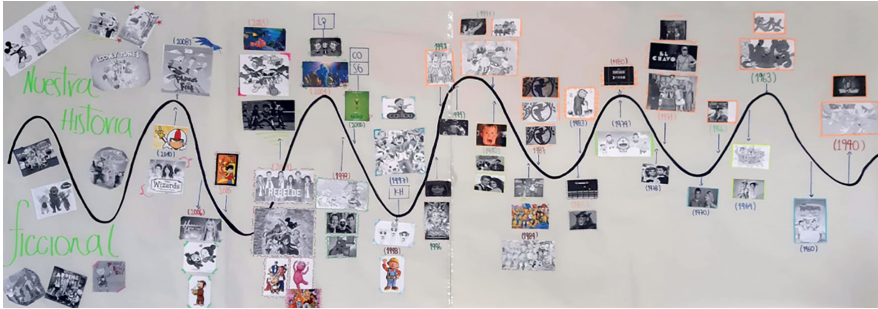


Figura 1. Ejemplo de línea de tiempo: historia ficcional.

Fuente: elaboración del autor.

c) *Teorización sobre inmersión ficcional.* Se trabajaron con los estudiantes los principales aspectos relacionados con la mimesis y las dimensiones generales de las competencias ficcionales, las cuales se comprenden como un conjunto de habilidades que permiten recrear la realidad imaginando mundos posibles para reconfigurar el entorno dado. También se estudiaron los aspectos de la ciencia ficción en relación con historia, componentes y posibilidades. En este contexto, la inmersión ficcional (Schaeffer, 1999) es un aspecto relevante por cuanto se busca promover el desarrollo de ficciones en diversos medios y se alteran las interpretaciones de lo cotidiano (Tabla 1); para el caso de esta experiencia de la inmersión ficcional, se convierte en el centro de los procesos a desarrollar y evaluar.

La evaluación de esta fase corresponde a un informe, que se explicitará más adelante.

Tabla 1. Características de la inmersión ficcional

Inversión de relaciones jerárquicas entre percepción y actividad imaginativa.	La percepción normal del mundo se transforma y se centra en aquello que se está ficcionando; es decir, se presta más atención al relato (escrito, visual, auditivo, olfativo, etc.) y a las sensaciones provenientes de él, que aquello que se percibe en la normalidad del contexto. Así, la inmersión ficcional aparta al sujeto del contexto de lo cotidiano.
Atención escindida que conduce a la coexistencia de dos mundos: entorno real y el universo imaginado	Al romperse la jerarquía entre percepción y actividad imaginativa, coexiste la ficción con la realidad dada. Esto se convierte en una posibilidad de imaginar nuevas formas miméticas.
Es una actividad homeostática	Se regula a sí misma por medio de códigos repetitivos, que posibilitan seguir con la trama ficcional.
Está cargada de afectividad	Las representaciones experimentadas en inmersiones ficcionales están saturadas de afectividad.

Fuente: elaboración propia a partir de Schaeffer (1999).

Fase de producción audiovisual

a) *La Salle, dos minutos Challenge*. Se trata de la producción de audiovisuales cortos, de dos minutos, con teléfonos inteligentes y el programa *Kine Master*, por las comunidades de práctica que se han conformado. En la primera sesión se realiza un taller sobre los aspectos técnicos de la producción audiovisual con dispositivos móviles; algunos de estos talleres fueron orientados por la organización Smartfilms¹. Posteriormente, durante una sesión se presentan los aspectos generales sobre la realización de un guion para este tipo de producciones.

En algunas sesiones se desarrollan maratones de realización, en temas de la Universidad o su entorno de los que puedan aprender entre pares, a partir de la experiencia, el gusto estético y la inmersión ficcional. Los cortos deben evidenciar elementos técnicos, enfoques contextuales, inmersión ficcional y competencias ficcionales. Se evalúa la capacidad

¹ Smartfilms se ha posicionado en el mundo como el primer festival de realización de películas con teléfonos inteligentes; se puede visitar en <https://smartfilms.com.co/>

de trabajo en equipo como una comunidad de práctica y se privilegia la valoración de habilidades blandas. Estos cortos pueden hacerse en varias sesiones, con la finalidad de desarrollar destrezas técnicas, ficcionales y críticas, contadas en dos minutos.

b) *Producción y elaboración de una historia ficcional*. Como proyecto final de curso se traza una ruta para crear una historia de carácter ficcional con teléfonos inteligentes, en el programa *Kine Master*, que no debe durar más de cinco minutos, incluidos los créditos. Esas propuestas deben tener un fuerte componente de crítica social. En las fases anteriores han fortalecido las habilidades en trabajo en grupo, las destrezas técnicas, la especialización de las responsabilidades y el aprendizaje entre pares; por lo anterior, las sesiones se convierten en espacios de acompañamiento y asesoría por parte del docente (Figura 2). Como se dijo, esta fase promueve el aprendizaje invertido, asunto que cobró mayor fuerza en época de cuarentena por el coronavirus. Los proyectos finales se presentan en dos sesiones al final del semestre.

Materiales e instrumentos de evaluación utilizados

La fase de experimentación ficcional tiene dos momentos evaluativos. El primero corresponde a un informe sobre la actividad Línea de tiempo, que contiene un análisis del trabajo en consonancia con las características de la inmersión ficcional (Tabla 2), y el segundo a una autoevaluación del trabajo realizado por el grupo, en la que los estudiantes argumentan el porqué de la valoración asignada, esto con cada comunidad de práctica en presencia del profesor.

En el caso de la segunda fase, producción audiovisual, se realizan tres evaluaciones. A través de dos videos en la modalidad *La Salle, dos minutos Challenge*, se acuerdan con cada grupo los siguientes criterios: profundidad de inmersión ficcional, calidad técnica y crítica social. La tercera evaluación, corresponde a la socialización del proyecto audiovisual de historia ficcional y se evalúa con los mismos criterios de los cortos

de dos minutos, pero haciendo énfasis en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.



Figura 2. Ejemplos de videos con el tema: “Diario no oficial de una cuarentena” (febrero-noviembre de 2020)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Análisis de trabajo sobre línea de tiempo (fragmento)

<p>Inversión de relaciones jerárquicas entre percepción y actividad imaginativa</p>	<p><i>Daniela:</i> Considero que la historia de vida ficcional en la mayoría de personas tiene muchas similitudes y muy pocas variaciones; cuando se es niño la percepción del mundo se transforma de acuerdo con lo que se puede visualizar o escuchar y se tiende a idealizar un mundo perfecto basado en esos estereotipos que se inculcan por los emisores, influyendo así en lo que se considera “realidad” en cada persona.</p>
---	---

Atención escindida que conduce a la coexistencia de dos mundos: entorno real y el universo imaginado	<i>Jorge:</i> En la época infantil de cada uno me parece que siempre vivíamos con esta coexistencia de estos dos mundos, ya que nos metíamos demasiado en el papel de las caricaturas y de las películas, además teníamos la ayuda de los juguetes para adentrarnos más en este mundo, por ejemplo, yo de niño tenía soldaditos como los de Toy Story y les colocaba paracaídas como una parte de la primera película.
Es una actividad homeostática	<i>Santiago:</i> No obstante, en este mundo nuevo tiene que existir un equilibrio entre lo ficcional y lo real, puesto que si este equilibrio no existe o no se mantiene se comenzará a vivir una vida muy amarga, triste y desolada, o a cometer locuras inesperadas, perjudiciales tanto física como emocionalmente.
Está cargada de afectividad	<i>Samanta:</i> Estas caricaturas, películas, etc., como nos transmitían demasiadas cosas afectivas nosotros queríamos más, e imaginábamos qué podría pasar en los siguientes capítulos o nos podríamos imaginar en esa trama, lo que lleva a un grado de afectividad que desgraciadamente nunca se puede ver realizada ya que siempre imaginamos cosas demasiado irreales o sobrenaturales, por ejemplo, poder tener la fuerza y habilidades de Goku en <i>Dragon Ball Z</i> .

Fuente: elaboración propia.

Aprendizajes alcanzados con el desarrollo de la experiencia

Con base en la recuperación y la sistematización de la experiencia vale la pena resaltar varios aspectos. Están los aprendizajes relacionados con el proceso evaluativo de ella, pues se ha tenido que recurrir a una visión de la evaluación más centrada en el desarrollo de las habilidades de cooperación y menos en los contenidos. Al tener elementos de aprendizaje invertido la evaluación se afecta, por centrarse en el proceso de producción y la calidad del producto presentado, lo que posibilita el goce estético y ficcional; es en este sentido que la inmersión ficcional se convirtió en un pretexto para asumir narrativamente el mundo personal y social. Sin embargo, no todos los estudiantes parecen estar preparados para este tipo de procesos formativos y evaluativos, algunos reclamaron prácticas tradicionales más centradas en los contenidos. Se resalta también el proceso de producción de cortos audiovisuales mediante dispositivos móviles, en clave de inmersión

ficcional, lo cual permitió escudriñar otros formatos de presentación de trabajos menos convencionales para una evaluación más centrada en el proceso y en el resultado que en los contenidos.

Otro aprendizaje, no menos importante, remite a la efectividad del aula invertida o modelo invertido de aprendizaje, enfoque que ha ganado espacio en el campo educativo (Lage *et al.*, 2000; Martínez *et al.*, 2014). Esta opción pedagógica implica, como se advierte, que las actividades que normalmente se realizaban en el aula o centraban el aprendizaje en la interacción directa maestro-estudiante se desplaza a entornos de cooperación entre pares en espacios autónomos, privilegiándose la interacción formativa más que el contenido disciplinar de lo aprendido. En esta propuesta —y este es el aporte que deriva de la experiencia presentada— la configuración de comunidades de práctica favorece este tipo de aprendizajes, tanto en su ejecución como en su evaluación, al punto de convertirse en ruta privilegiada para los aprendizajes.

Pese a ello, en no pocos estudiantes se observó ausencia de capacidad de trabajo en equipo, asunto que dificultó el desarrollo de la comunidad de práctica, pero que, en el desarrollo del trabajo experiencial en conjunto, lograron desplegar algunas habilidades blandas; no obstante, algunos estudiantes no lo consiguieron. Lo anterior se evidenció durante el curso académico, especialmente en el momento de la coevaluación, en el que los pares mostraban los aciertos y limitaciones del proceso colectivo, lo cual implica estudiantes capaces de autogestión y autonomía.

Finalmente, el principal aprendizaje consiste en que el maestro ha fortalecido una comprensión de las prácticas menos instrumental y más anclada al saber práctico (Carr, 1995; Aubenque, 2009; Barragán, 2015); así, una caracterización sobre práctica, elaborada para este trabajo, es la siguiente: las prácticas pueden ser de diverso orden, al punto de estar más relacionadas con el contexto ético y moral que se despliega en ellas, que con los asuntos técnicos derivados del hacer; al ser reflexivas permiten ahondar, no solo en la teorización sobre ellas, sino antes, durante y después de la acción; en este mismo contexto, la experiencia adquiere

especial relevancia, al entenderse como el conjunto de prácticas que configuran los horizontes de sentido sobre el actuar humano.

Conclusiones

La producción de cortos audiovisuales con teléfonos inteligentes les permitió a los estudiantes la inmersión ficcional. Por una parte, en la primera fase de la propuesta hubo un proceso reconstructivo de las historias de vida ficcionales de los participantes, en el que pudieron contrastar sus experiencias con las de sus compañeros y, luego, con la teoría. Por otra, la producción audiovisual que se desarrolló en la segunda fase posibilitó ahondar mejor en la inmersión ficcional y desarrollar capacidades en esa perspectiva.

La configuración de una comunidad de práctica, al inicio de curso, se convirtió en una estrategia axial para el trabajo formativo. En esta agremiación artificial los estudiantes pudieron contrastar sus habilidades en procura de los resultados solicitados en las diversas fases. Así, la comunidad de práctica favoreció la opción por el aprendizaje invertido —aula invertida— y se exploraron las posibilidades de este tipo de opción pedagógica, configurando elementos de saber práctico.

Los ajustes a la evaluación resultaron significativos, toda vez que la centralidad estaba en el desarrollo de habilidades blandas, las cuales posibilitaron la apropiación de conocimientos relacionados con la ciencia ficción que pudieran ser experimentados en la realización audiovisual. De esta manera la evaluación se centró con mayor fuerza en la autoevaluación y la coevaluación, con un pequeño grado de heteroevaluación.

En términos de la práctica pedagógica, es importante decir que narrar la experiencia de forma escrita permite reconstruir sus pasos en relación con los momentos, estrategias, herramientas, artefactos y dispositivos que se ponen en juego; sin embargo, esto no basta para adentrarse en el mundo pedagógico experiencial de quien está narrando. En consecuencia, es necesario ir más allá del recuento técnico del

hacer didáctico y poner la mirada en el saber práctico subyacente en aquello que se ha desarrollado en ese conjunto de prácticas. Se trata, en el fondo, de entender la experiencia pedagógica como mimesis y phrónesis; es decir, ficción y saber práctico como rutas configuradoras del quehacer del maestro.

Referencias

- Aristóteles. (2018). *Poética*. (A. García Yebra, Trad.). Gredos.
- Aubenque, P. (1995). Philosophie pratique et herméneutique. Réflexions sur le néo-aristotélisme allemand contemporain. En A. Tolse (Ed.), *Formes de rationalité et phronétique moderne* (pp. 15-32). Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Aubenque, P. (2009). *La prudence chez Aristote*. Quadrige/puf.
- Barragán, D. (2015). *El saber práctico: phrónesis: hermenéutica del quehacer del profesor*. Universidad de La Salle.
- Barragán, D. (2015). Las comunidades de práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum*, LVII(163), 139-165.
- Barragán, D., Ibarra, M., y Pérez, T. (2020). Itinerario formativo e investigativo en sistematización de experiencias (Ifise). *Revista Colombiana de Educación*, (78).
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Open University Press.
- Lage, M., Platt, G., y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Martínez, W., Esquivel, I., y Martínez, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel (Ed.), *Los modelos tecnoeducativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 143-160). Universidad Veracruzana.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Du Seuil.

- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2009). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2010). *Ecrits et conférences, 2. Herméneutique*. Du Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Du Seuil.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.