



ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi9.50>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

N° 9, Enero-Diciembre, 2022. pp. 1-31.

Aula invertida, debates teóricos, desafíos pedagógicos y reflexiones sobre la práctica profesional docente¹

Flipped classroom, theoretical debates, pedagogical challenges and reflections on professional teaching practice

María Cristina Nin²

Melina Ivana Acosta³

Resumen

En el presente artículo se discuten aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza a partir de identificar problemáticas como nudos críticos o dilemas en el ejercicio de virtualidad plena. Para ello, se parte de reflexiones acerca de las prácticas profesionales personales y posteriormente se indaga en propuestas teóricas con el propósito de dar respuestas a los escenarios educativos presentes y posibles a construir. Finalmente se realiza un análisis de la propuesta pedagógica de Aula invertida, como posibilidad didáctica para incorporar como estrategia de enseñanza a la práctica profesional.

Palabras clave: Enseñanza – Virtualidad – Tecnologías – Aula invertida – Práctica docentes.

Abstract

In this article, theoretical and practical aspects of teaching are discussed from identifying problems such as critical knots or dilemmas in the exercise of full virtuality. To do this, we start with reflections about personal professional practices and then investigate theoretical proposals with the purpose of giving answers to the present and possible educational scenarios to be built. Finally, an analysis of the pedagogical proposal of Inverted Classroom is carried out, as a didactic possibility to incorporate professional practice as a teaching strategy.

¹ Una versión preliminar de este artículo se presentó en las 7mas. Jornadas de Geografía, docencia, investigación y extensión. “Geografías: ausencias y compromisos en un mundo dinámico y diverso”. Santa Rosa, 12 y 13 de noviembre 2020.

² ninmcristina@gmail.com. Departamento e Instituto de Geografía FCH. UNLPam

³ melinaacosta@humanas.unlpam.edu.ar. Departamento e Instituto de Geografía FCH. UNLPam

Keywords: Teaching – Virtuality – Technologies – Flipped classroom – Teaching practice.

Como citar:

Nin, M., y Acosta, M. (2022). Aula invertida, debates teóricos, desafíos pedagógicos y reflexiones sobre la práctica profesional docente. *Nuevas Dimensiones*, 9, 1-31. <https://doi.org/10.53689/nv.vi9.50>

Como es sabido, enseñar es un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en unas relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad. En definitiva, las actitudes necesarias para enseñar reposan sobre una formación teórica y una práctica sólida que generan una práctica reflexiva (Joan Pagés, 2021, p. 59).

1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han cambiado las formas de trabajar y de acceder a los conocimientos en la actualidad. Se les han atribuido diversas habilidades respecto a su uso como la multiplicidad de tareas, la ubicuidad, la continuidad, la interactividad, el trabajo en equipo, la comunicación y la relación entre los/as estudiantes y el conocimiento. Si bien el uso de tecnologías para la enseñanza no es nuevo, el contexto de trabajo desde la virtualidad aceleró la incorporación de estrategias de enseñanza mediadas por TIC.

En un mundo donde el conocimiento se construye de manera diversa hay que enseñar y aprender de otro modo. En este sentido, las planificaciones no se construyen a partir de los recursos tecnológicos disponibles sino a la inversa, las herramientas digitales son las que se encuentran al servicio de las propuestas de los/as docentes. Es por ello que como profesoras e investigadoras en Didáctica de la Geografía y también como docentes en el nivel secundario nos encontramos en la permanente búsqueda de investigaciones, materiales y estrategias de enseñanza que contribuyan a mejorar nuestras prácticas, tanto como formadoras de profesores como de jóvenes y adolescentes.

El contexto global de pandemia y confinamiento nos interpela en las distintas

actividades laborales. Sin embargo, las vinculadas con acciones educativas es una de las que sufre un impacto notorio por la cantidad de estudiantes que están involucrados/as en los diferentes niveles del sistema educativo. Esta nueva realidad trajo aparejado una modificación de sus rutinas cotidianas y los modos de organización de las instituciones educativas, de los actores involucrados en ellas, equipos de gestión, docentes, no docentes y estudiantes. Los interrogantes y las respuestas son múltiples, el desafío global requiere soluciones locales y la Universidad argentina asume el compromiso político de sostener el derecho a la educación. Decisión que implica el reto de garantizar y promover la inclusión educativa en el nivel superior. “En el actual transcurrir y frente a los procesos de globalización, la universidad pública ha iniciado procesos que disputan nuevos sentidos al carácter del Estado, a la sociedad, al conocimiento, a la formación, a los derechos ciudadanos” (Juarros, 2018, p. 35). A partir de esta situación, la universidad se ve interpelada respecto de su compromiso con la educación pública, inclusiva y de calidad a partir del escenario de aislamiento obligatorio. Esto requiere de la responsabilidad de todos los actores institucionales que la integran, con el propósito tender lazos con los territorios y reconstruir una trama identitaria inexistente hasta estas circunstancias. Se puso en tensión el rol y la labor de los/as docentes universitarios que ven reconfiguradas sus enseñanzas. Parafraseando a Mariana Maggio quien, en 2018, publica *Reinventar la clase en la Universidad*, los docentes ingresamos en esta reinención, algunos con más conocimiento tecnológico que otros, pero todos con el compromiso de construir espacios educativos que garanticen este derecho. En acuerdo con la autora sostenemos que,

La realidad cambió, los estudiantes y nosotros también somos otros y el conocimiento que enseñamos muta. Es tiempo de reinventar la enseñanza y hacer una didáctica en vivo. (...) podemos enfocarnos en el centro de la cuestión: el diseño colectivo de las propuestas de enseñanza. Imaginémoslas con los estudiantes, escuchándolos y construyendo acuerdos que sabemos que tendremos que revisar clase a clase, año a año. Seamos autores como colectivo. Hagamos también una práctica de la enseñanza con otros, porque la enseñanza, aunque a veces se olvide, es una actividad social (Maggio, 2018, p. 172).

A partir de estas nuevas realidades y la mayor presencia de los docentes en entornos digitales, el Aula Invertida/Clase Invertida/Aprendizaje Invertido o *Flipped Classroom/Learning*, brinda una oportunidad de enseñanza de abordar contenidos disciplinares y tecnológicos. Esta metodología de enseñanza facilita y promueve los aprendizajes en el contexto de virtualidad y también garantiza la continuidad pedagógica

de los/as estudiantes.

2. Metodología

El propósito de este trabajo es realizar una búsqueda e interpretación de publicaciones académicas que incluyen estudios teóricos y propuestas de enseñanza basadas en el modelo de Flipped Classroom. Para ello se realizó una búsqueda sistemática en diferentes redes sociales para investigadores, tales como Researchgate y Academia.edu y en revistas científicas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Geografía. A partir del análisis de dichas fuentes se elabora una reflexión de las posibilidades que propone este enfoque para las prácticas docentes.

3. Problemáticas identificadas en el contexto de la enseñanza virtual

Sin dudas ante esta situación inédita, la enseñanza virtual o también denominada en línea, se encuentra atravesada por las dificultades que tanto docentes como estudiantes encuentran en el marco de la modalidad virtual. Los nudos críticos o dilemas detectados para su análisis y debate en la formación del profesorado de Geografía, que son comunes y generales a otros profesorados de nuestra casa de estudios, de la entre los que se pueden mencionar:

- La selección de herramientas virtuales a partir de las múltiples realidades, tanto de estudiantes como de docentes. Es decir, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, el acceso a WiFi, el consumo de datos, el espacio adecuado para participar de clases virtuales, entre otros. En este sentido, fue necesario explorar, identificar y poner en práctica diversas modalidades en la virtualidad. Los intercambios comprenden grupos de WhatsApp, Videollamadas, Campus Virtual Institucional de la asignatura, Google Drive con materiales complementarios, correos electrónicos, grupos de Facebook cerrados, clases por plataformas Zoom o Meet. Esto plantea un trabajo asincrónico y también diacrónico, que a su vez se complementa con la disponibilidad horaria flexible en las consultas por las diversas vías de comunicación mencionadas.
- Algunas/os estudiantes ven perjudicado su vínculo pedagógico por las distancias, residir en áreas donde hay escasa conectividad, o la imposibilidad de encontrarse virtualmente con compañeros/as para resolver trabajos prácticos o en algunos

casos se presentan inconvenientes con los/as estudiantes que reparten el tiempo para trabajar, estudiar o tienen al cuidado familiares e hijos pequeños. Asimismo, los dispositivos tecnológicos que se comparten en un hogar, en muchas ocasiones resultan escasos para todos los integrantes de una familia para realizar actividades en la virtualidad. En este sentido, se hacen visibles las desigualdades, las pedagogías invisibles (Acaso, 2018) son las que en este contexto se deben acompañar aún más para garantizar verdaderos y transformadores aprendizajes. En el “espacio del aula” es donde se evidencian estas situaciones y en las que se permiten andamiar y fortalecer esas “pérdidas” para sostener y acompañar a las trayectorias educativas.

- La gestión del currículum, ¿qué contenidos son factibles de virtualizar y cuáles no? ¿Se pueden plantear las mismas clases, recursos y materiales tal como se hacía en la presencialidad? A partir de esto, los equipos de cátedra realizan ajustes a la planificación de la asignatura en función de las lógicas particulares de la enseñanza virtual. La situación emergente provocó de manera abrupta la resignificación de propuestas de enseñanza que se desarrollaban en la presencialidad, para su apropiación en espacios o entornos virtuales. Se seleccionaron materiales y estrategias didácticas con posibilidades de virtualización, videos tanto complementarios de los textos como de las clases dictadas. Esto significa poner en marcha un mecanismo de construcción de nuevos aprendizajes docentes que surgen del trabajo en equipos de enseñanza. La apropiación de conocimientos relacionados y mediados con las tecnologías, implica una instancia de formación en sí misma al interior de los equipos docentes, lo que permite reducir las brechas generacionales y digitales. Asimismo, la mediación de los contenidos de las cátedras, a partir de la virtualización implica otro proceso de selección, secuenciación, diseño, creación y circulación de materiales digitales. Los mismos serán insumos de trabajo de los/as propias estudiantes al momento de estar frente a un aula como docentes.
- La carencia en la profundidad de los intercambios, el diálogo, la participación, es decir la comunicación en el ámbito de una clase se evidencian en esta instancia de aislamiento. En la formación docente, la habilidad cognitiva de comunicar ideas,

conceptos, expresar puntos de vista u opiniones, es decir el *feedback* y la retroalimentación permanente en un grupo clase para estimular los aprendizajes, el debate, el respeto se considera una de las acciones más relevantes en el proceso de formación profesional. También hay que contemplar estimular situaciones de espontaneidad y atención en las clases, coordinar actividades, atender a las demandas es otra de las tareas de la profesionalización docente. Estos puntos mencionados, durante las clases presenciales ocurren a diario y constituyen el “termómetro” que, como docentes adquirimos para atender a las trayectorias educativas.

- La evaluación como proceso conflictivo dentro de la enseñanza y el aprendizaje, en las instancias de virtualidad asume el mismo sentido. Entre ellos, la selección de las herramientas adecuadas a este contexto, el seguimiento de cada uno de los estudiantes, la validez y confiabilidad de los trabajos grupales, el genuino trabajo colaborativo para asumir el compromiso ético que requiere la tarea de ser docentes. Si concebimos la idea de la evaluación formativa, se visualizan algunos obstáculos, en la que deben transcurrir múltiples situaciones en la escena de una clase.
- La formación del profesorado implica entre otras responsabilidades, la preparación de estudiantes de modo integral desde el ámbito universitario. Ello supone el compromiso ético y político de trabajar en equipo, en red, para sostener esa premisa. Garantizar la inclusión educativa, el seguimiento y la comunicación, el acompañamiento a las “trayectorias estudiantiles territorializadas” (Legarralde, Cotignola y Margueliche, 2018), implica sostener un vínculo de lazos estrechos desde lo pedagógico y disciplinar. La formación de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos va en este sentido. El compromiso se encuentra en la enseñanza de estas competencias a partir del trabajo articulado.

A partir de delimitar estas problemáticas en este contexto actual, se desarrollan los aportes y las reflexiones en los que interactúan y se interrelacionan las dimensiones tecnológicas y disciplinares, desde los marcos teóricos.

3.1 Las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías. Debates y aportes desde

las pedagogías críticas

La era digital en la cual vivimos presenta características que influyen e impactan en la enseñanza de todos los niveles educativos. Respecto a la enseñanza universitaria se destacan las siguientes, Interactividad de la comunicación, entendida como un diálogo entre los participantes de manera individual o grupal mediante las TIC; Consumo y producción de contenidos por parte de los usuarios, denominados prosumidores; Superación de las limitaciones de espacio y de fronteras geográficas; Incremento en la posibilidad de una producción comunicacional mediática alternativa a la centralización de los medios masivos tradicionales; Acceso permanente a los contenidos, aunque esta posibilidad depende de factores como la accesibilidad a las TIC, la calidad de la conectividad, el dominio de los conocimientos necesarios, etcétera; Intercambio intensivo de contenidos muy variados; Big Data, acumulación de datos en conjuntos o combinaciones de conjuntos de datos en gran volumen, complejidad, variabilidad y velocidad de crecimiento. Los datos se han transformado en un capital muy importante; Convergencia, la posibilidad de acceder a un mismo contenido en diversos dispositivos gracias a la conectividad. Estos contenidos en formato de videos, imágenes o audio son cada vez más accesibles en dispositivos como un smartphone, una smart TV, o una computadora; Ampliación de la libertad de información con respecto a la producción de los medios masivos tradicionales, que está regulada por normas, códigos y estándares profesionales; Nuevas fuentes de influencia, puesto que la capacidad de influir a gran escala estaba concentrada antes en los medios masivos tradicionales, tales como youtubers, influencers, instagramers y tweeteros, como fenómenos de la era digital; Hipertextualidad, el acceso a los contenidos se realiza a través de los vínculos/links a las diversas fuentes, a lo que se denomina cultura del cliqueo (Castells, 1999; Castells, 2008; Lion, 2012; Manso et al, 2011; Maggio, 2012; Gómez, 2020) Estas son características de esta época, el cual deben ponerse en juego al momento de ser mediadas por los/as docentes y por los/as estudiantes.

La Universidad ha emprendido el camino auto-reflexivo y tal como expresa Castells (1999) y De Souza Santos (2007) vivimos en una sociedad de la información, “Dependientes de la mano de obra más calificada, las tecnologías de información y comunicación tienen características que no sólo contribuyen para el aumento de la

productividad, sino que son también incubadoras de nuevos servicios donde la educación asume un lugar destacado” (De Souza Santos, 2007, p. 34). En este contexto la mirada crítica permite la reflexión y el análisis de nuestro rol como sujetos activos de este proceso. En acuerdo con Giroux (2013), la pedagogía crítica debe ser interdisciplinaria, contextual y comprometer lo complejo, las relaciones entre poder y el conocimiento, es decir que requiere del abordaje crítico de lo institucional y de las limitaciones que condicionan la enseñanza. Es en este contexto que el foco de la enseñanza tiene que ser la reflexión que comprometa a todos los actores involucrados en la construcción de una ciudadanía crítica y en la promoción de responsabilidad ciudadana.

El conocimiento disciplinar de una asignatura no solo implica que el docente conozca la enseñanza de la misma. El saber conceptual tiene que dialogar con el saber pedagógico, ambos constituyen el conocimiento que un profesor pone en práctica en la tarea de enseñar. Estos están conformados por dispositivos relacionados con la comunicación y problematización de ideas, relaciones y reflexiones de los saberes implicados en el proceso de enseñanza. No obstante, el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), las tecnologías digitales ya formaban parte de los lenguajes propios de la enseñanza universitaria y también en otros niveles educativos como la modalidad a distancia. Sin embargo, el desafío pedagógico que implica un escenario mediado exclusivamente por tecnologías abarca, por lo tanto, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad (Dussel, 2018). En este sentido, la transición a este proceso de bimodalidad -virtualidad y presencialidad- deberá coexistir de ahora en más para garantizar una educación para todos/as. En palabras de Alicia de Alba “(...) nos encontramos ante el imperativo político-pedagógico de confrontar, analizar y conceptualizar sus condiciones de posibilidad y hendiduras para la producción de elementos político-pedagógicos en la teoría y en la práctica” (2021, p. 16).

En la segunda mitad del siglo XX las tecnologías digitales modificaron las metodologías de enseñar y aprender en los diferentes niveles educativos, “los medios digitales inscribieron, en sus propias posibilidades socio-técnicas, los preceptos de las nuevas pedagogías, las cuales después regresaron al sistema educativo como componentes externos y originales” (Dussel y Trujillo Reyes, 2018, p. 149). A su vez hay que considerar

los usos que los docentes realizan con estos artefactos, es decir qué saberes tienen los usuarios del soporte tecnológico y cómo lo relaciona con la enseñanza. Esta idea se puede relacionar con la propuesta de Bruno Latour (2005) en Dussel y Trujillo, (2018) en su teoría del actor en red, quien expone la noción de lo social como ensamblaje, y de su consideración de la capacidad de agencia de los actores no humanos, como las tecnologías, a su vez enfatiza el carácter histórico y situado de las tecnologías y de su inscripción en ensamblajes heterogéneos. En la actualidad se habla de educación en línea, término que está en construcción y que busca salvar las dificultades que ofrece el término “distancia” asociado a la educación (Tarasow, 2010). Cabe preguntarse si es posible trasladar la concepción de este tipo de educación a un plan de estudios que no fue concebido como tal. De modo que, se puede pensar en la idea de enseñanza mixta o que contemple las dos modalidades tal como se definen las Aulas Extendidas o Aulas Aumentadas con Tecnologías Digitales (TD). Esta propuesta pedagógico-tecnológica está basada en el dictado de un curso de modalidad prácticamente presencial en la cual se aprovechan diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberá y Badía, 2004). Según lo que plantea Asinsten (2013), las aulas expandidas potencian la educación presencial, este concepto también denominado aulas extendidas o híbridas (Osorio, 2009) es como el autor menciona, “relativamente nuevo, y viene a reemplazar (para mejor) al del *blending learning* describiendo con mayor precisión conceptual la ampliación (y no mezcla) de las aulas presenciales mediante la incorporación de espacios y procedimientos utilizados habitualmente en la modalidad virtual (Asinsten, 2013, p. 98). De acuerdo a lo que expresan Barberá y Badía,

Un aula virtual no es un entorno virtual en sentido estricto, porque el entorno en cuanto armazón electrónico es inerte y el aula no debería serlo; en todo caso, tiene un nivel de concreción e individualización que le da vida y entidad propias; no es un contexto virtual de enseñanza y aprendizaje porque es solo una parte de él y tampoco la más importante, pero está claro que puede ser un gran facilitador o inhibidor del aprendizaje (Barberá, 2004, p.91).

En la educación que combine la virtualidad con la presencialidad la comunicación entre profesor/a y estudiantes y entre los/as estudiantes entre sí, tiene que habilitar diferentes canales para sostener el diálogo y la retroalimentación. El rol del profesor es clave en la toma de decisiones respecto a habilitar puertas de entrada para generar el

debate, en la selección de los materiales didácticos, en la diagramación de encuentros sincrónicos, en la problematización de las actividades propuestas, en el seguimiento de los estudiantes. En síntesis, toda toma de decisiones está precedida por un proceso reflexivo que contemple la dialéctica teoría-práctica. Respecto a la responsabilidad y tarea de elaborar materiales didácticos para un aula virtual soporte de la tecnología desde el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, Barberá y Badía sostienen,

Distinguimos tres tipos de materiales didácticos para su uso en aulas virtuales: los materiales para acceder al contenido, los materiales de contenido y los materiales de soporte a la construcción de conocimiento.

La modalidad de enseñanza virtual requiere la adaptación de los materiales para favorecer de manera adecuada el aprendizaje de los estudiantes (...) las relacionadas con las ayudas al aprendizaje que se deben proporcionar a los estudiantes, tanto para que pueda planificar y desarrollar su aprendizaje (favorecer la autorregulación) como ayudas relativas al aprendizaje de los propios contenidos.

Existen propuestas interesantes para el desarrollo de contenidos en materiales educativos digitales (...) que serán desarrolladas en contextos de enseñanza y aprendizaje virtual delimitados temporalmente, que hemos denominado secuencias didácticas virtuales (Barberá y Badía, 2004, p. 25).

El aula es el dispositivo de enseñanza que une a profesores y estudiantes. Es un espacio en el que se produce el contacto de culturas y producciones académicas, y tal como expresa Carli (2018, p.7) quien recuerda las “indagaciones de Eduardo Remedi sobre el aula universitaria como espacio de contacto entre la cultura de los profesores y la cultura de los estudiantes, poniendo en primer plano el problema de la curiosidad intelectual”. Se puede afirmar que existen diferencias entre el aula presencial y virtual, sin embargo, ambas constituyen un sistema de comunicación. El aula o sala de clases tradicional se caracteriza por un ordenamiento espacial, diferenciado para profesores y estudiantes que organizan las tareas de manera particular. El docente cumple un rol simbólico y ocupa la centralidad espacial, además de promover las interacciones que en el mejor de los casos es radial.

En síntesis, el profesor/a coordina y organiza las tareas de la clase. En las aulas virtuales se ponen en evidencia la heterogeneidad de los ritmos educativos debido a que se incorporan estrategias asincrónicas y de este modo se fragmentan los tiempos y espacios, se crean discontinuidades. En estas “salas de clase” se promueve la diversidad de “focos dinámicos” entendido como un microcontexto virtual y puede ser de diferente

tipo, en función del eje de rotación de la actividad predominante. Es decir, por momentos la interacción es prioritaria entre el profesor/tutor y los estudiantes, en otros entre los estudiantes o entre materiales especialmente diseñados y los participantes de la propuesta pedagógica. Las interacciones pueden ser simultáneas y distribuidas en estos nuevos espacios, propiciando así gran heterogeneidad, comunicación en red y diversidad en el Aula (Barberá y Badía, 2004, Barberá y Badía, 2005, Martín, et al., 2012).

Tal como se expresó en las líneas precedentes la organización de las aulas virtuales tiene características que las diferencian de las tradicionales y por ello también categorías analíticas particulares. Scolari desarrolla el concepto de interfaz para comprender el funcionamiento de contextos virtuales, a la que considera como una “(...) red de actores humanos y tecnológicos que interactúan y mantienen diferentes tipos de relaciones entre sí. Los actores humanos pueden ser individuales (un usuario, un diseñador, un gestor, etc.) institucionales (una empresa, una ley, el Estado, una organización de usuarios, etc.) (Scolari, 2019, p.2).

En líneas generales, se puede afirmar que gran parte del proceso de construcción de conocimiento que sigue un estudiante dentro de una clase presencial es visible por el profesor y, por tanto, éste puede intervenir en el momento temporal en que sea necesario resolver un problema al estudiante en relación al uso de este tipo de materiales. (...). En un aula virtual el proceso de construcción de conocimiento del estudiante, cuando es individual, puede ser «invisible» para el docente, que sólo va a tener la oportunidad de observar el producto final del proceso, que en el ejemplo anterior sería el mapa de conceptos elaborado (Barberá y Badía, 2004, p. 18).

Los actores cumplen un rol destacado en esta categoría, pueden ser individuales o colectivos/institucionales, humanos o tecnológicos que se relacionan mediante interacciones y conforman un determinado proceso. Según el autor, las relaciones se expresan en un plano sincrónico, es decir espacial y los procesos en el plano diacrónico, o sea temporal (Scolari, 2019).

3.2 Categorías geográficas para pensar la enseñanza virtual

Las categorías analíticas de la ciencia geográfica como espacio, territorio, lugar, microgeografías, desigualdades permiten problematizar y profundizar las relaciones en el presente trabajo. Milton Santos (1996) concluye que el espacio geográfico es un híbrido ya que entiende que es el resultado de las interrelaciones entre sistemas de objetos y sistemas de acciones. El autor también considera la noción de intencionalidad como

categoría que permite analizar las relaciones entre el hombre y su entorno. Para la problemática expuesta en este trabajo, las acciones implementadas a partir de la emergencia sanitaria, cargadas de una fuerte dimensión social, están estrechamente vinculadas con los objetos tecnológicos que disponen las sociedades del siglo XXI.

Este proceso, desde una interpretación geográfica, desembocó en una nueva espacialidad educativa, relaciones mediadas por los objetos tecnológicos. Sin embargo, se pueden apreciar marcadas desigualdades en el acceso a dichos objetos. Por esta razón, el concepto de brecha digital, entendido como los obstáculos que existen para el acceso y el uso igualitario de las TIC, están relacionadas con las desigualdades socioeconómicas y de infraestructura en sociedades actuales, también las diferencias generacionales producen brechas digitales. Para este tipo de desigualdad Prensky (2001) propuso los términos de nativos digitales y de inmigrantes digitales para referirse a quienes nacieron y se desenvuelven con facilidad en el manejo de la tecnología, por el contrario, aquellos que pertenecen a otras generaciones y, por desconocimiento o resistencia al uso, tienen más dificultades para usar las TIC. Asimismo, el contexto mundial de pandemia que estamos atravesando, “colocó en evidencia las desigualdades sociales globales y la brecha generacional respecto al uso de la tecnología para innovar en la enseñanza, donde conviven propuestas innovadoras con las más tradicionales” (Nin, Acosta y Leduc, 2020, p. 222).

Existen múltiples brechas y a su vez coexisten los tres factores: la disponibilidad de recursos tecnológicos y de una infraestructura de telecomunicaciones y redes; la accesibilidad a los servicios tecnológicos y la calidad de estos (por ejemplo, la calidad de la conectividad) y las habilidades y conocimientos necesarios para el uso adecuado de las TIC (Gómez, 2020). Ya que si bien todos los estudiantes poseen algún recurso tecnológico (computadora o celular), la infraestructura de las redes de telecomunicaciones no es aceptable en todas las localidades de la provincia de La Pampa⁴. Por lo tanto, la calidad de la conectividad presenta desigualdades territoriales. Estos dos factores marcan dificultades en el acceso a un buen intercambio durante el desarrollo de las clases sincrónicas. Respecto a las habilidades y conocimientos necesarios, consideramos que

⁴ De acuerdo a la voz de colegas de diferentes Universidades, en todo el país se puede observar las mismas problemáticas.

tanto los estudiantes como los equipos de cátedra están en un proceso de aprendizaje. En este sentido, se advierte, en algunos casos, la existencia de los recursos tecnológicos, y la falta de una comunicación pedagógica en los entornos virtuales, que suelen cumplir la función de repositorio de documentos.

Las ideas de Doreen Massey (2012) respecto a la categoría de espacio y de lugar contribuyen a interpretar la nueva realidad educativa. En tanto el espacio adquiere movimiento, es sinónimo de la coexistencia en la multiplicidad y la interacción “Esta concepción le permite reconocer que en el mundo actual conviven distintas sociedades con trayectorias espacio temporales diversas; éstas no pueden resumirse en un relato histórico único” (Albet y Benach, 2012, p. 151), como así también en él se observan las desigualdades en la división espacial del trabajo. El lugar adquiere relevancia en cuanto a relaciones de solidaridad y colaboración y “(...) se vuelve indispensable para visitar la espacialidad desde los afectos (sensaciones), desde los sentidos (percepciones), desde los significados (representaciones) o desde las expresiones cognitivas de la subjetividad, que se entraman con condiciones que a todas luces operan desde la objetividad” (Garrido Pereira, 2008, p. 9).

Por otra parte, otra característica de la brecha digital, es la que se vincula con el uso de los espacios destinados al teletrabajo. Nuestros hogares, el espacio doméstico, no eran aulas ni oficinas y tuvieron que convertirse en ellas. La teoría no lo destaca como relevante, aunque provoca descontento tanto en docentes, como en las familias y los/as estudiantes. A la convivencia diaria familiar se le sumó el trabajo en el hogar. Ello provocó una tensión entre el espacio privado/doméstico con el espacio público como así también, la coordinación en el uso de recursos tecnológicos, la disponibilidad de WiFi para varias computadoras, el uso de los espacios privados y del espacio doméstico, para dictar clases, entre otros. Resulta pertinente un análisis desde la perspectiva de las geografías de la vida cotidiana y desde los microterritorios, debido a las interacciones de los sujetos involucrados espacio-temporalmente “(...) en un contexto intersubjetivo desde el cual le dan sentido al espacio y al otro, en un proceso constante de interpretación (resignificación) y de construcción de los espacios de vida” (Lindón, 2006, p. 357).

En cuanto al concepto de territorio, podemos hacer referencia a De Souza Santos (2007) en que sostiene que la universidad adquiere un rol central como componente

territorial que promueve la inclusión educativa y por lo tanto los vínculos entre los actores sociales,

En esta última década, tan dominada por la mercantilización, hay aún un tercer factor que no es exclusivamente mercantil, responsable también de la conmoción de la universidad. Se trata del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la proliferación de fuentes de información y en las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a distancia. La universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de campus. En esa territorialidad, en combinación con el régimen de estudios, se vuelve muy intensa la co-presencia y la comunicación presencial. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuestionan esta territorialidad. Con la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos, la territorialidad es puesta al servicio de la extraterritorialidad y la exigencia de la co-presencia comienza a sufrir la competencia del estar-online. El impacto de estas transformaciones en la institucionalidad de la universidad es una cuestión que está abierta (De Souza Santos, 2007, p. 49-50).

Las instituciones educativas están imbricadas en la realidad global quizás como ninguna otra forma de institucionalidad moderna, convergen y conviven diversas realidades y subjetividades en el modo de hacer y estar en, la Universidad, como institución constructora de espacialidad. En suma, la educación universitaria está atravesando una reconfiguración de los lazos que tejió tradicionalmente, el proceso de construcción identitaria está en marcha. La integración de los ciudadanos universitarios al territorio definirá nuevas identidades mediadas por tecnologías. El territorio se construye socialmente, a partir de intereses y relaciones de poder, en las que se manifiestan y expresan las desigualdades. En este sentido, se reconfiguran territorialidades virtuales y territorialidades presenciales. Se manifiestan a partir de multiterritorialidades (Haesbaert, 2011), superpuestas, yuxtapuestas, imbricadas, dinámicas, de conflicto, de consensos, móviles, cambiantes, diversas “conectadas” unas con otras a diversas escalas. Lo cierto es que esta nueva comunidad de aprendizajes tejera sus redes y vínculos con trabajo cooperativo, solidaridad e inclusión para responder al paradigma de la educación pública y de calidad, con capacitación e incorporación de conocimientos acordes a los retos vigentes.

3.3 El aula invertida como estrategia de enseñanza

El concepto de estrategias didácticas contempla a las estrategias de enseñanza y a las de aprendizaje, desde la perspectiva didáctica, metodológicamente están conformadas

por actividades que proponen la puesta en práctica de los procesos cognitivos de diversos tipos para estimular la construcción del conocimiento en los estudiantes (Edelstein, 1996). El vínculo entre la disciplina a enseñar y la propuesta de abordaje forma una relación dialéctica insustituible en el proceso de enseñanza, es decir que el trabajo de los docentes consiste en pensar, planificar “no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos” (Camilloni, 1998, p. 186). Entonces el rol del profesor/a es fundamental en su tarea de planificar, de realizar el recorte conceptual y de seleccionar los materiales que componen el recorrido para el abordaje de los temas o problemas a enseñar. Es por ello que también resulta pertinente que como docentes tengamos clara la definición de estrategias de enseñanza, que Anijovich y Mora (2009, p. 23) consideran,

como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales, acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

De acuerdo con el marco teórico explicitado, consideramos que las intervenciones docentes tienen que estar atravesadas por el proceso reflexivo (Schon, 1992; Perrenoud, 2007; Litwin, 1997; Anijovich y Mora, 2009) acerca del diseño, la acción y la revisión y las correspondientes modificaciones de las estrategias implementadas, de acuerdo al grupo clase, el contexto áulico, institucional, entre otras variables. Las estrategias están vinculadas al método de enseñanzas activas, que puede ser centradas en el/la profesor/a o focalizadas en los/as estudiantes a partir de invertir roles. En este último el/a docente es responsable de colocar en el centro de la escena escolar el desarrollo cognitivo del/la estudiante, así se los considera enmarcados en metodologías interactivas y constructivistas. En palabras de Philippe Meirieu (2016, p. 31),

Volver activo al alumno es pues, al mismo tiempo, invitarlo a comprometerse personalmente en sus aprendizajes y proponerle trabajar de forma concreta, “componiendo, escribiendo, dibujando, actuando de todas las maneras que le permitan ejercer y probar sus fuerzas”. Por lo tanto, el docente tiene la responsabilidad de “movilizar” y “de hacer actuar” movilizándolo.

De manera que pensar la enseñanza de una disciplina priorizando la actividad de los/as estudiantes implica indagar en estrategias que los interpelen y movilicen a desplegar sus creaciones, sus ideas y sus emociones. En este marco de enseñanza activa

es que el modelo de aula invertida se presenta como oportuno para implementar en contextos de enseñanza donde predomina la virtualidad. Se establece una estrecha relación entre pensamiento y acción (Sanjurjo, 2019) en la que confluyen ideas y saberes renovados en el aula. Se producen diversas codificaciones y sucesos de aprendizajes portados tanto por docentes y estudiantes, en el que se establecen redes de aprendizajes. Se interpelan las formas tradicionales de la enseñanza en el que el saber pedagógico sobre los contenidos sólo es comprendido por los docentes a través de sus disciplinas.

Estas nuevas formas de enseñanza procuran basarse en los propios intereses de los jóvenes y adolescentes, como así también en recuperar sus conocimientos experienciales para que se sientan partícipes e involucrados en los saberes a partir del “saber hacer”, para enseñarle a otro/a través de ejemplos, a través de esquemas y síntesis los contenidos estudiados.

3.4 El aula invertida: compromiso y proceso cognitivo de los/as estudiantes

El modelo, enfoque, visión o estrategia del flipped learning se trata de un enfoque activo en el que el/a profesor/a ayuda a que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje (Tourón y Martín, 2018). La definición oficial según la Flipped Learning Network es,

El aprendizaje inverso es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza del espacio del aprendizaje en grupo al espacio del aprendizaje individual. Como resultado de ello, el entorno grupal se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el educador guía a los estudiantes mientras estos aplican los conceptos y se implican activamente en la materia (<https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>).

Tourón y Martín (2018) agregan la dimensión de la personalización del aprendizaje y destacan la importancia de considerar las diferencias individuales en el enfoque FLIP. De este modo lo argumenta Tourón (2016, s/p),

Es un enfoque pedagógico y metodológico paidocéntrico que lleva a personalizar el aprendizaje de cada estudiante, ayudándolo a asumir su peso y la responsabilidad de su propio progreso y desarrollo personal, haciendo para ello uso de la tecnología digital como herramienta necesaria para llevar a cabo dicha personalización, al tiempo que se fomenta un aprendizaje más profundo, flexible y creativo, de modo que el profesor se convierte en guía, mentor y consejero en el itinerario de cada alumno hacia el logro de sus metas.

En relación a la producción académica vinculada con este enfoque de enseñanza, Javier Tourón, experto español en enseñanza e investigación en entornos tecnológicos, explica que,

El primer libro que recuerde en castellano fue "The Flipped Classroom: cómo convertir la escuela es una espacio de aprendizaje", que fue de los más vendidos en Amazon durante algunos meses; se tradujeron otros de autores americanos, como "Dale la vuelta a tu clase", de Bergmann y Sams. Recientemente hemos publicado en UNIR otro titulado "The Flipped Learning: Guía gamificada para novatos y no tan novatos", coordinado por dos autores muy avezados en el uso de las metodologías activas como son Déborah Martín y Antonio J. Calvillo. Por otra parte, abundan las reuniones y (a veces mal llamados) congresos sobre estos enfoques. Hay títulos de Experto universitario sobre esta metodología, como el que desarrollamos en UNIR. Hay movimientos internacionales globales, redes como el Flipped Learning Network. Incluso el autor y coordinador del libro que presento, ha iniciado un registro de profesores que usan esta metodología y un catálogo de recursos para ponerla en práctica por materias y niveles (<https://www.javiertouron.es/flipped-learning-aplicar-el-modelo-del/>).

En este contexto de producción académica en materia de innovación educativa responde al planteo de Tourón quien expresa que, “la escuela ya no puede seguir siendo lo que era, el aprendizaje tampoco. Y es lógico que así sea, pues la sociedad y el mundo del trabajo también son diferentes a los de hace tan solo unas pocas décadas” (Tourón y Martín, 2018, p.8). La sociedad cambia, las necesidades de ésta y de los trabajos también, por consiguiente, la educación tiene que dar respuestas.

De acuerdo a las lecturas, la historia del concepto Flipped Classroom indica que fue ideado por dos profesores de química de Estados Unidos, Jonathan Bergman y Aaron Sams, quienes escriben un libro titulado *Flipped your classroom*. El significado es “dar la vuelta”, es decir transformar, modificar el sistema educativo tradicional, es decir la propuesta de enseñanza consiste en “clase al revés” o “clase invertida” (Bergman y Aaron, 2014). Su experiencia comienza en el año 2007, luego de observar y analizar las problemáticas que caracterizan el colegio en el cual trabajaban. Las ausencias de los estudiantes, provocadas por largas distancias de los hogares al colegio, eventos deportivos, entre otras razones, los llevó a grabar sus clases y subirlas a canales de YouTube. De este modo notaron que los rendimientos mejoraron. Se puede afirmar que esta propuesta surge desde la práctica, es decir los profesores crean teoría a partir de su praxis. Los autores expresan algunos hechos importantes que conforman el proceso,

Antes del cambio, no dedicamos toda nuestra clase a exponer; sino que siempre habíamos incluido aprendizajes y proyectos basados en la investigación. No fuimos los docentes

pioneros en el uso de vídeos tutoriales en el aula como herramienta de enseñanza, pero estuvimos entre los primeros que adoptamos y defendimos esta herramienta, y para nosotros la “clase al revés” no hubiera sido posible sin estos vídeos. Sin embargo, hay docentes que usan muchos de los conceptos que va a encontrar en este libro y que trabajan con este método, pero no usan vídeos como herramienta de enseñanza (Bergman y Aaron, 2014, p. 18-19).

En un principio las experiencias reiteraban el modelo tradicional, ya que los/as estudiantes visualizaban al mismo tiempo los videos y en clases realizaban las mismas actividades. A partir de las sucesivas experiencias propusieron tiempos diferenciados para realizar actividades con el propósito de estimular y desarrollar la autonomía cognitiva. Con este método se trata de dar un rol diferente al/la alumno/a, que debe colaborar más activamente en el proceso de aprendizaje (Berenguer, 2016). Es por esas razones que se destacan numerosas cuestiones positivas,

Entre las ventajas de este modelo se encuentran la atención individualizada al aprendizaje del alumnado, el desarrollo del aprendizaje colaborativo a través de metodologías activas, el fomento del pensamiento crítico y la creatividad, y en general, una percepción más positiva de la materia por parte de los alumnos. Naturalmente, este panorama idílico de aprendizaje autónomo, liberación del tiempo escolar y realización de actividades motivadoras no está exento de críticas, radicadas fundamentalmente en el desigual acceso a la tecnología de los estudiantes y una mayor carga de trabajo para el profesorado (Sobrino López, 2018, p. 5).

La idea innovadora que es la Flipped Classroom o “Clase Invertida” puede resultar interesante para los/as estudiantes. Esta nueva metodología permite mejorar la utilización de los tiempos de trabajo/estudio y los tiempos en el aula. Como el material de lectura o a partir de la teoría que se presenta para su abordaje en el hogar, la instancia de la clase se convierte en un ámbito de desarrollo de actividades, de curiosidad, y también de evacuar dudas de los estudiantes por parte del docente como guía o apoyo y no mero expositor de saberes. Esta innovación posibilita abordar el conocimiento por fuera de los límites temporales y espaciales que impone el aula y desestructura la construcción de conocimientos, siendo esta más fluida, espontánea y entretenida.

Además, el trabajo colaborativo provoca un mayor interés de los alumnos en los contenidos y en la propia asignatura y con las demás asignaturas si el objetivo es articular saberes desde la multidisciplinariedad. Se mantendrán los momentos iniciales de presentación de las actividades del día, el desarrollo y ejecución del trabajo colaborativo y un cierre de puesta en común, comentarios finales o dejar abierta la posibilidad de seguir construyendo los saberes en otros momentos, recuperando nuevas trayectorias a partir del

trabajo autónomo de los alumnos. Este método puede ser aplicado en todas las áreas curriculares y niveles educativos, educación primaria, educación secundaria, educación superior y educación para adultos.

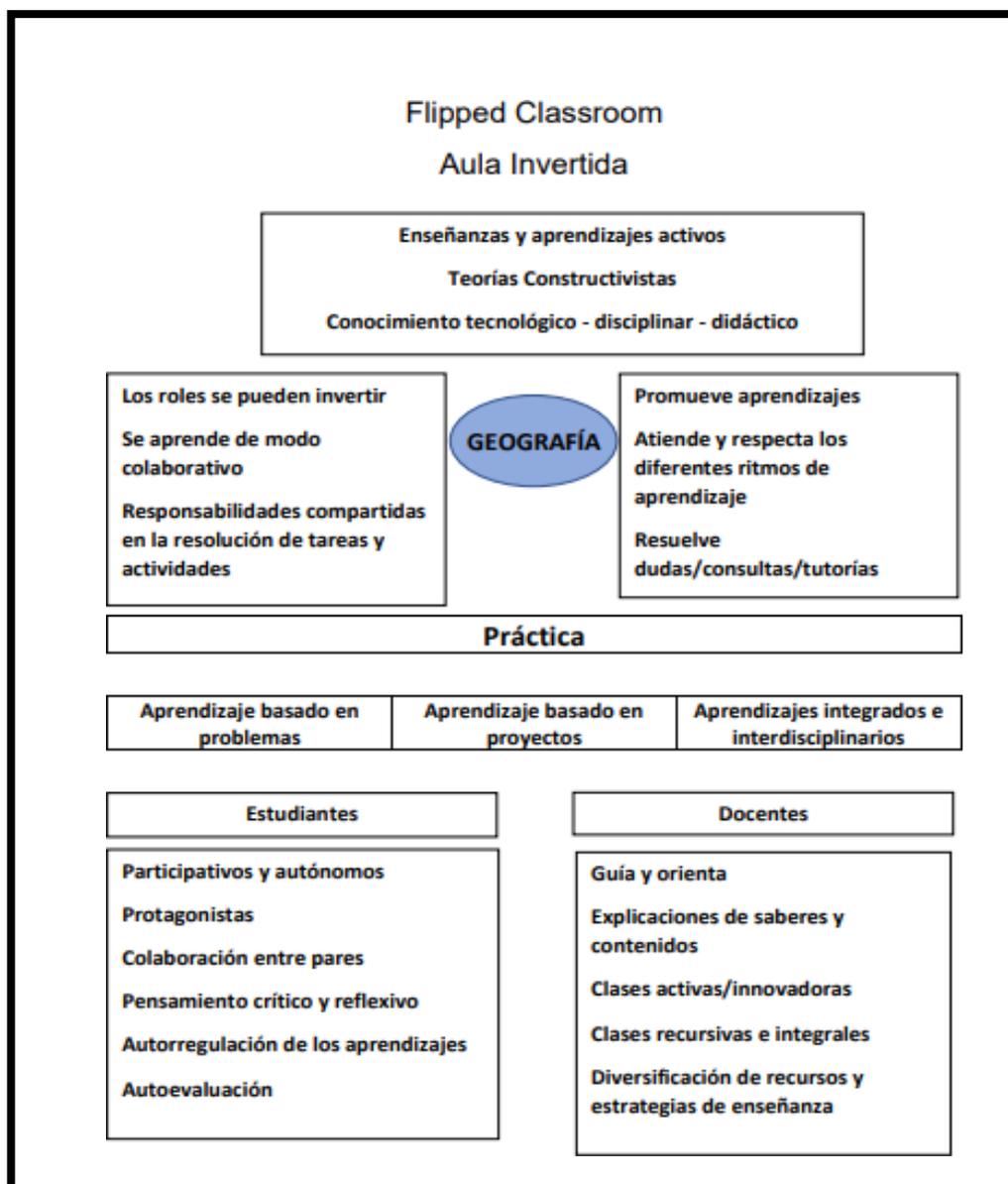
El/la docente se replantea el rol que cumplía, en una concepción tradicional de la enseñanza, en sus clases todo giraba en torno a él y a sus explicaciones. A partir de esta novedosa forma de enseñar, organiza y orienta de modo on-line desde fuera de la clase y se aportan los intercambios de actividades y lecturas dentro de la clase. Ello optimiza más el tiempo durante las clases porque el/la docente actúa como guía y el mediador/a y adquiere mayor tiempo para trabajar con los/as estudiantes en el aula, poniendo en práctica la teoría que analizan desde sus hogares mediante el uso de la tecnología. Además, con esta metodología, el/la profesora se asegura de que la información llegue a todos los/as estudiantes a través de los videos on-line y explicaciones teóricas. Luego resuelven juntos/as las actividades y despejan las dificultades en las clases. El propósito es optimizar el tiempo disponible en el aula. Entre los objetivos que se podrían plantear para esta clase se encuentran: Estimular el trabajo grupal, investigativo y colaborativo; Promover el aprendizaje significativo a partir del proceso de reconstrucción permanente de parte de los/as estudiantes desde sus conocimientos previos, experiencias y reestructuraciones conceptuales; Fomentar el intercambio docente-estudiante y estudiante-estudiante (pares) a partir de una mayor y mejor comunicación que se extienda fuera de los espacios y tiempos habituales del aula. El trabajo “extra-clase” cobra relevancia. Asimismo, se consideran los ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes; Inducir a la creatividad e innovación en la búsqueda de resolución de problemáticas, a partir del trabajo por proyectos y/o abordajes interdisciplinarios.

Se optimiza más el tiempo en la clase porque la idea es trabajar a través de una “clase invertida” y organizar el tiempo para trabajar con los/as estudiantes en el aula, orientando la práctica, “el saber hacer”, pues la teoría la analizan en sus hogares, permitiendo la ubicuidad y el trabajo por fuera de los límites áulicos. Esto permite desarrollar trabajo colaborativo. Implica el uso de herramientas digitales para la construcción colectiva de saberes. Esto genera una nueva relación entre los/s estudiantes y el conocimiento, se da continuidad a las tareas por fuera del ámbito escolar, que se trasladan también a otros espacios, como los espacios áulicos virtuales. Asimismo,

permite un seguimiento y evaluación continua de los aprendizajes. Los blogs, plataformas virtuales, redes sociales posibilitan las “lecturas diacrónicas” de los alumnos o las “lecturas sincrónicas” en la clase. La mayor visibilidad de los trabajos colaborativos implica que no quedan guardados en las carpetas, sino que pueden compartirse y socializarse entre ellos, sus familias, e inclusive, otras escuelas o colegios mediante portfolios digitales.

Por último, el trabajo en equipo y la interactividad “abren una ventana” a las oportunidades de una nueva forma de concebir la educación del siglo XXI, ya que todos/as los/as estudiantes se sienten partícipes y protagonistas de la creación de los contenidos que van a estudiar a partir de indagar en sus propios intereses, no solo de las problemáticas a estudiar en Geografía sino de las herramientas tecnológicas que se pondrán en práctica. En la Figura N° 1 se presenta una síntesis de lo expuesto en líneas precedentes.

Figura N° 1. Principales elementos que conforman el enfoque de Aula Invertida



Fuente: Elaboración propia en base a autores consultados.

3.5 ¿Es posible la enseñanza invertida en la práctica profesional docente?

Las clases de Didáctica Especial de la Geografía se planifican con este enfoque pedagógico y se convierten en un espacio flexible en las que predominan la interacción, la creatividad, los aportes de los/as estudiantes con el propósito de profundizar conceptos que posibiliten dar explicaciones a las problemáticas seleccionadas para su abordaje. Es pertinente mencionar que “El desarrollo de las clases está estructurado a partir del rastreo de ideas previas, las actividades de apertura, las actividades de desarrollo con sus

momentos de adquisición, consolidación y transferencia de los saberes aprendidos” (Nin, Leduc y Acosta, 2020, p. 103). De este modo, los momentos dedicados a la planificación cobran relevancia ya que en el diseño se despliega la creatividad, el conocimiento del grupo clase, las heterogeneidades existentes, el conocimiento de los recursos que disponen los estudiantes, entre otros factores. Este trabajo presenta diferentes etapas o momentos, tal como se sintetiza en la Figura N° 2.

Figura N° 2: Planificación de los/as profesores/as en el enfoque del Aula Invertida

Previa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diseñar propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes ○ Elegir ejes, saberes y alcances del Diseño Curricular ○ Seleccionar la plataforma virtual o herramientas digitales para establecer la comunicación y el vínculo pedagógico ○ Pensar las estrategias de enseñanza ○ Preparar los materiales y recursos didácticos ○ Desarrollar las actividades diversificadas y relacionarlas con los recursos tecnológicos
Durante	<ul style="list-style-type: none"> ○ Concretar explicaciones de procesos cognitivos y disciplinares ○ Organizar el trabajo individual o grupal ○ Recoger evidencias de aprendizajes ○ Acompañar los aprendizajes y ritmos de aprendizajes ○ Andamiar las retroalimentaciones mediante el intercambio y feedback
Posterior	<ul style="list-style-type: none"> ○ Procurar la reflexión de los aprendizajes para su mejora ○ Integrar, relacionar y articular saberes ○ Favorecer la progresividad y complejización de contenidos de la Geografía ○ Proponer espacios virtuales de seguimiento y monitores de las actividades ○ Recopilar información de progreso de los aprendizajes mediante portfolios digitales ○ Sistematizar evidencias mediante rúbricas de evaluación ○ Proponer encuentros presenciales para sostener el acompañamiento a las trayectorias educativas

Fuente: Elaboración propia en base a autores consultados.

La tarea del profesor/a es la de asesorar y coordinar tareas, observar las producciones de sus estudiantes y asesorar u orientar si fuera necesario. Por su parte, los estudiantes que se comprometen con este modelo de aprendizaje, se convierten en protagonistas y esto

posibilita, de acuerdo a lo planificado, el desarrollo de habilidades cognitivas diversas. “El gran reto del docente que desarrolla *flipped* es llenar de contenido el tiempo del que dispone con sus alumnos gracias a haber sacado la teoría del aula” (González Martínez, 2018, p. 18). La explicación teórica que tradicionalmente realiza el docente, se traslada fuera de la clase con el propósito de aprovechar más tiempo de la clase en reforzar o consolidar los aprendizajes. La atención se traslada a las interrelaciones que los estudiantes pueden realizar con los saberes y quedan desplazados de este modo, su transmisión de manera lineal, es decir hay construcción de conocimiento de manera colaborativa y con actividad de todos los integrantes del proceso.

Entre las herramientas digitales que se utilizan para el funcionamiento del aula invertida se encuentran, canales de YouTube, Google Drive, Flubaroo, Blogs, iMovie, Edpuzzle, Google Sites, Timeline, Mindmeister, Cmaptools. A parte de ello es preciso disponer de conexión a internet de manera permanente en el centro educativo y en las casas de los estudiantes, computadoras, celulares o tablets y un conocimiento del manejo de estos recursos tecnológicos. La decisión de diversificar la propuesta de enseñanza del/la docente, permitirá ampliar los horizontes de posibilidades y habilidades para todas/as en el aula, si es que realmente apuesta a una educación inclusiva. Por lo tanto, toma conciencia de su aula heterogénea y diversa, y así reflexionará sobre las estrategias de enseñanza y actividades acordes a cada estudiante.

Respecto a la evaluación, este enfoque posibilita realizar el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes ya que se recaban evidencias a partir de todas las actividades, tareas y situaciones de aprendizajes transitadas.

Es por ello que para mejorar las prácticas evaluativas es pertinente re-pensar la comunicación con los/as estudiantes, el modo de organizar las actividades de aprendizajes y las evaluativas, entre ellas la construcción de los instrumentos que se utilizan para reunir evidencias de aprendizajes. En este sentido resulta adecuado reflexionar sobre qué Geografía se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña y por lo tanto qué y cómo se evalúa. Para ello resulta pertinente revisar la concepción de planificación y las propuestas que de ella surgen (Nin y Acosta, 2020, p. 90)

Si bien las publicaciones destacan el uso de formularios evaluativos que se aplican antes de comenzar la clase para constatar la realización de las tareas propuestas, desde la perspectiva geográfica que pretende la comprensión y explicación de la organización y los procesos territoriales, estas propuestas no son adecuadas. Por lo tanto, la evaluación formativa es la metodología acorde para retroalimentar los aprendizajes. Cada docente

tiene que idear sus propias estrategias de seguimiento de acuerdo al grupo clase y las posibilidades tecnológicas que posean.

4. Reflexiones

La virtualidad contribuyó a sortear el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en un contexto mundial de pandemia. En este momento, hay un consenso social de poner en valor el trabajo de las instituciones educativas, como así también se recupera el espacio del aula como el lugar político, de transformación, privilegiado para la enseñanza y los aprendizajes, en el que se establece la socialización, el vínculo afectivo y pedagógico-disciplinar entre estudiantes y docentes. Es por ello que, los/as estudiantes merecen el espacio del aula, donde transcurren los intercambios, las retroalimentaciones, las múltiples miradas, por lo tanto, el desafío es que la virtualidad no se convierta en una falacia en su trayecto formativo para resolver una urgencia o un emergente. La propuesta e invitación de Freire (1996) de "diálogo" como eje en la enseñanza y de la pedagogía de la pregunta y la práctica de la escucha, se encuentran en esta instancia, mediatizadas por tecnologías. Es primordial, construir conocimiento experiencial a partir de la práctica, en la que confluyen las múltiples interacciones, la simultaneidad y la espontaneidad, donde a su vez, se modifican las diversas realidades.

Si bien coincidimos que la enseñanza virtual ha impuesto otra forma de interrelacionarse e interactuar con los/as estudiantes y entre equipos docentes, consideramos que se requiere del diseño de propuestas y planes de estudio a futuro, en los que la bimodalidad sea posible. La necesidad de encontrarse en el aula desde la presencialidad o virtualidad, significa recuperar el espacio de las múltiples voces que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje y confluyen la teoría y la práctica. Tendremos que comenzar a transitar una "nueva normalidad", de modo progresivo y gradual para sostener y acompañar los procesos formativos universitarios, que involucre ambas modalidades.

A su vez, la propuesta de "Aula invertida" no es actual, se considera un modelo poco desarrollado en Argentina, sin embargo, es conveniente considerarlo en el contexto de virtualidad por la que se atraviesa. Desde luego que somos conscientes que no es posible aplicarlo en la totalidad de las instituciones educativas, debido a que se requieren ciertos recursos tecnológicos y digitales, como, asimismo, conectividad, computadoras,

que no disponen todos los/as adolescentes de nuestro país y por consiguiente el manejo de esos recursos. Entre los aspectos positivos de esta metodología de enseñanza se pueden destacar que la clase invertida permite que las/os estudiantes tengan un conocimiento anticipado de la problemática, se trabajen diversas temáticas de interés, desarrollen procedimientos previos, estén preparadas/os para el debate y emitan su opinión sobre el tema a tratar. Esto facilita también que la complementariedad del tema a abordar sea más efectiva para lograr aprendizajes significativos, ubicuos, colaborativos, interactivos y sociales. Los/as estudiantes organizan sus tiempos de lecturas o visualizaciones de videos y otras actividades, esto le otorga libertad y autonomía en sus decisiones y por lo tanto los pone en el centro de las escenas de enseñanza. Sin embargo, cada grupo merece que se planifique en relación al proyecto educativo institucional, a sus posibilidades tecnológicas, además las decisiones de implementar este enfoque tendrán sus variantes en acuerdo con la perspectiva epistemológica de la enseñanza del profesor/a acerca de una Geografía renovada.

Bibliografía

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Acosta M. y Pérez, G. (2019). Las TIC en las clases de Geografía. Desafíos para la enseñanza en contextos de inclusión educativa. En Nin M. C. (comp.). *Geografía y enseñanza. Investigación, reflexiones y prácticas*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Albet, A. y Benach, N. (2012). Doreen Massey. Un sentido global del lugar, (Colección Espacios Críticos: 2), Editorial Icaria, Barcelona, 309 p. *Investigaciones Geográficas* (Mx), núm. 81, 2013, pp. 150-153. Instituto de Geografía. Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/569/56928293014.pdf>
- Anijovich, R. y Mora, G. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 97-113.
- Barberá E. y Badia A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la*

- innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Editorial A. Machado Libros. Madrid. España.
- Barberá E. y Badía. A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, n.o2). UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- Berenguer Albaladejo, C (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En Tortosa Ybáñez, María Teresa; Grau Company, Salvador; Álvarez Teruel, José Daniel (coords.). XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinaris = XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. Alacant: Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació, 2016. pp.1466-1480. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59358/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_108.pdf
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Ediciones SM.
- Bishop, J. y Verleger, M. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference, Atlanta, Georgia. Recuperado de: <https://peer.asee.org/22585>
- Camilloni, A. (1998). La Programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S (comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2018). Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria. Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas. En *Revista Trayectorias Universitarias* | VOLUMEN 4 | Nº 6 | Vol. 4 Núm. 6 (2018): La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5978>
- Castells, M. (1999). Globalización, sociedad y política en la era de la información. En *Revista de Análisis Político* Número 37, p. 3-17. Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá). Instituto de Estudios Políticos y Relaciones

- Internacionales (IEPRI). Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79113/70410>
- Castells, M. (2008). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vols. I - La Sociedad en Red). México: siglo XXI editores.
- De Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol I N° 1. Junio de 2021. Pp. 13-29.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM / CEIICH. Capítulo 1, pp. 23- 50.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XL, número especial, IISUE-UN.
- Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes Didácticas. Contemporáneas*. México: Paidós.
- Flipped Learning Network. (2014). The Four Pillars of F-L-I-P™. Recuperado de http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/F_LIP_handout_FNL_Web.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XX.
- Garrido Pereira, M. (Ed.) (2008). *La Espesura del Lugar: Reflexiones sobre el Espacio en el Mundo Educativo*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Santiago de Chile.
- Giroux, H. (2012). *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities*, New York: Peter Lang.
- Gómez, P. A. (2020). Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes - docentes. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- González Martínez, C. (2018). Desarrollo del modelo *flipped classroom* en bachillerato. En *Revista Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 90. Pp.15-21.
- Goodwin & Miller (2013). "Research Says / Evidence on Flipped Classrooms Is Still

- Coming In". *Technology-Rich Learning*, March 2013, Volume 70, Number 6. Cfr:
<http://bit.ly/1clfxgX>
- Goodwin, B. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K., Arfstrom, K. M. (2014). The Flipped Learning model: A white paper based on the literature review titled A review of flipped learning. Recuperado de: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf
- Hamdan, N., McKnigh, K. y Arfstrom, K. (2013). A review of flipped learning. *Flippedlearning.org*. Recuperado de <http://www.flippedlearning.org/review>
- Juarros, F. (2018). Desafíos pedagógicos, políticos, metodológicos y epistemológicos en la resignificación del vínculo sociedad-universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 31-36. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5988>
- Landa Cavazos, M. (2018). El modelo de aprendizaje invertido aplicado a un curso de introducción a la computación. *Voces De La Educación*, 3(5), 116-126. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/97>
- Legarralde, M., Cotignola, M., & Margueliche, J. C. (2018). Las trayectorias estudiantiles territorializadas. Una mirada desde el ingreso a la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 80-87. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5982>
- Lindón, A. (2006). Geografías de la vida cotidiana. En Lindón, A. y Hiernaux, D. *Tratado de Geografía Humana*. Pp356-400. Anthropos: México.
- Lion, C. (2012) "Pensar en red. Metáforas y escenarios" en Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Bs.As. Paidós.

- Lucero Martínez, J. A. (2019). La clase de Geografía e Historia al revés: mi experiencia con el Flipped Learning unes núm. 6 - MARZO 2019 - 156 · 168 - issn 2530-1012. Recuperado de:
- Lucero Martínez, J.A. (2016). “Del libro de texto a YouTube; una aproximación a las nuevas tecnologías y a las nuevas formas de aprendizaje”. RESED. Revista de Estudios Socioeducativos, 4, 185-187.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Planeta.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M; Light, D. y Garzón, M. (2011). *Las Tic en las Aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin, M. M., González, A. H., Barletta, C. M., & Sadaba, A. I. (2012). Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. En VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.
- Massey, D. (2012). *Un sentido global del lugar*. Icaria Espacio críticos, Barcelona.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Nin, M. C. y Acosta, M. I. (2020). Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria. Boletín geográfico, 42(1), 83-102.
- Nin, M. C., Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2020). La planificación como objeto de investigación en la formación docente en Geografía. REIDICS, 6, 2020, pp. 94-111. Recuperado de: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/3644/2447>
- Nin, M. C.; Acosta, M.; Leduc, S. M. (2020). Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la(s) geografía(s) para su comprensión y enseñanza. Publicado en *Revista Huellas* Vol. 24 - (1). Santa Rosa: EDUNLPam.
- Osborn, J. y Bredvad, K. (2013). A New Way of Teaching: Flipping Your Classroom. TEXAS Adult & Family Literacy QUARTERLY, 17(2). Recuperado de <http://www-tcall.tamu.edu/newsletr/spring13/spring13o.htm>
- Osorio, L. (2009). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. Barcelona:

UOC.

- Pagès, J. (2021). La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales* N°8, año 2021. Pp. 57-67. Recuperado de: <https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/42/54>
- Perrenoud. P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Moreno Guerrero, A. J., & Hinojo-Lucena, F. J. (2020). Flipped learning y competencia digital: Una conexión docente necesaria para su desarrollo en la educación actual. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.422971>. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/422971>
- Prensky, M. (2001 / 2010). Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos SEK 2.0 . Disponible en [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Sanjurjo, L. (2019). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homosapiens Ediciones.
- Santiago, R. (2014). ¿Conoces las bases sobre las que se fundamenta el Flipped Classroom? Recuperado de: <https://www.theflippedclassroom.es/conoces-las-bases-sobre-las-que-se-fundamenta-el-flipped-classroom/>
- Santiago, R., y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés*. Barcelona, España: Paidós Educación.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del Espacio Habitado*. Barcelona: Oikos Tau.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Scolari, C. A. (2019). “¿Cómo analizar una interfaz?”. Method January 2019. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/330651740_Como_analizar_una_interfaz
- Sobrino López, D. (2018). *Flipped classroom en ciencias sociales*. En *Revista Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 90. Pp. 4-6.

- Tarasow, F. (2010). ¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo? en *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea*, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>
- Tourón, J y Martín, D. (2018). Flipped learning y el aprendizaje: ¿otra moda pedagógica? En *Revista Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 90. p.4-6.
- Tourón, J. (2013). The Flipped Classroom: ¿no has ‘flipado’ aún? Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/2013/06/the-flippedclassroom-no-has-flipado.html>.
- Tourón, J. (2016). ¿Flipar clases online? Deshaciendo algunos mitos. Recuperado de: <https://www.javiertouron.es/flipar-clases-online-deshaciendo/>
- Vélez Holguín, R. M. (enero-abril, 2020). Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 1-3. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a>
- Vidal Ledo, María, Rivera Michelena, Natacha, Nolla Cao, Nidia, Morales Suárez, Ileana del Rosario, & Vialart Vidal, María Niurka. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*, 30(3), 678-688. Recuperado en 03 de agosto de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300020&lng=es&tlng=es.