

## **La clase invertida: un modelo pedagógico para resignificar las prácticas de enseñanza**

EJE N° 3: Enseñanza/s

Relato de experiencia pedagógica

**Ayelén Luna**

Universidad Nacional de San Martín

[ayluna@unsam.edu.ar](mailto:ayluna@unsam.edu.ar)

**Karina Costaguta**

Universidad Nacional de San Martín

[Karicos70@gmail.com](mailto:Karicos70@gmail.com)

**María Florencia Angelone**

Universidad Nacional de San Martín

[fangelone@unsam.edu.ar](mailto:fangelone@unsam.edu.ar)

**Micaela Saraví**

Universidad Nacional de San Martín

[msaravi@unsam.edu.ar](mailto:msaravi@unsam.edu.ar)

**Lorena Lucila González**

Universidad Nacional de San Martín

[llgonzalez@unsam.edu.ar](mailto:llgonzalez@unsam.edu.ar)

**RESUMEN**

El presente artículo se propone presentar la reconfiguración de las prácticas de enseñanza de la cátedra de Didáctica III de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, a partir de la pandemia y la virtualización inmediata de todas las carreras presenciales. Se puntualiza sobre la inclusión del modelo pedagógico de clase invertida, que permite pensar la clase desde múltiples perspectivas y categorías didácticas teniendo en cuenta y tomando como eje central, la participación activa de los/as estudiantes en su aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** clase invertida; modelo pedagógico; prácticas de enseñanza; aprendizaje colaborativo; participación activa

## **INTRODUCCIÓN**

El inicio del año 2020 generó un cambio enorme en las prácticas de enseñanza de todos/as los/as docentes de la República Argentina, luego de que se decretara el

Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) el 20 de marzo de ese año. Esto implicó la suspensión de toda actividad educativa presencial en todos los niveles educativos llevando a la necesidad de que todas las instituciones educativas y todos/as los/as docentes comiencen a repensar y modificar sus propuestas de enseñanza. El nuevo contexto y la genuina preocupación por garantizar el derecho a la educación de los/as estudiantes, llevaron a la necesidad de incorporar, en todos los espacios en los que fuera posible, tecnologías digitales, pensando en formas alternativas de comunicación que hasta ese momento eran poco utilizadas. También ocasionó la necesidad de repensar las implicancias didácticas a partir de los recursos tecnológicos puestos en juego en las distintas asignaturas y propuestas pedagógicas. En el contexto mencionado, algunas instituciones de educación superior, entre ellas varias cátedras de la Escuela de Humanidades, como la cátedra de Didáctica III de la Universidad Nacional de San Martín, adoptaron la propuesta de la clase invertida, combinando un modelo de aprendizaje online sincrónico con otro asincrónico. Esto no sucedió, sin dudas, con tensiones, debates y desafíos que fueron necesarios poner en juego al afrontar la ruptura del espacio áulico tradicional; buscando también redefinir las premisas pedagógica-didácticas que permitieran sostener prácticas de enseñanzas poderosas (Maggio, 2018).

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El modelo pedagógico que se adoptó desde la Escuela de Humanidades, fue el de clase invertida. Podemos decir, a partir de los aportes de Olaizola (2014), que ésta es entendida como un modelo pedagógico que se relaciona con la idea de trabajar en los encuentros sincrónicos de manera colaborativa, dando lugar activo a los/as estudiantes, apelando al conocimiento práctico, al desarrollo de habilidades complejas y dejando para realizar de manera autónoma la tarea de escuchar la exposición teórica que el equipo docente preparó. Es decir, que la clase invertida invertida implica una propuesta en la que “el contenido básico de una materia, en lugar de ser brindado grupalmente en el aula, se brinda en algún formato para que cada estudiante lo estudie en su casa, y el espacio áulico se transforma en un espacio interactivo...” (Lliteras, et al. 2021, p.118). Para ello, antes del encuentro, el equipo docente produce

o elige un material que comparte con los/as estudiantes, en donde se exponen las categorías conceptuales que se trabajarán en la clase sincrónica o presencial. Luego, en el momento de encuentro, se fomenta un espacio para consultar dudas y hacer una puesta en común, como así también, se promueve desafíos cognitivos relacionados con el análisis, la reflexión y el trabajo colaborativo.

Olaizola (2014) propone que la clase invertida pueda componerse de siete momentos diferentes, estos son: 1. Seleccionar o producir el material digital; 2. Producir las actividades; 3. Distribuir el material digital; 4. Introducción; 5. Resolver dudas; 6. Actividades en el aula; 7. Cierre. Lo interesante de la propuesta es que el autor contempla estos diferentes momentos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se dan pre-clase, cuando el docente pone en juego las categorías didácticas mencionadas anteriormente para pensarla, y en clase, cuando se encuentra con los/as estudiantes para trabajar de manera colaborativa.

En esta línea, García Barrera (2013) lo explica como “un modelo pedagógico que transforma ciertos procesos que de forma habitual estaban vinculados exclusivamente al aula, transfiriéndolos al contexto extraescolar” (p.2). De esta manera, lo que se propone en una clase invertida es pasar a ofrecer por medio de herramientas tecnológicas como videos o audios las exposiciones y explicaciones de los contenidos, y ocupar los tiempos de clase, presencial o sincrónica, para el diálogo y para la realización de tareas de aprendizaje como la resolución de dudas, debates, trabajo en equipos, análisis de casos, resolución de situaciones problemáticas, trabajos prácticos, entre otras. Es importante destacar que todo este diseño de recursos didácticos es necesario llevarlo a cabo sosteniendo siempre la importancia de la reflexión pedagógica acerca de aquello que se está enseñando, cómo se lo está enseñando, a quiénes se está enseñando; teniendo como eje principal el sentido pedagógico de las propuestas a realizar.

En este sentido, se trata de realizar una construcción de clase diferente a la conocida tradicionalmente. La búsqueda aquí implica revertir el modelo de la secuencia lineal progresiva en la que “la progresión temática es el eje estructurante de la clase” (Litwin, 1997, p.109).

Desde la lógica clásica, prima en la clase la exposición de autores, conceptos y contenidos extensos, y se pone en juego la teoría para luego aplicarla a la práctica. Al respecto, Steiman (2018) nos invita a reflexionar sobre el “divorcio entre la teoría y la práctica” (p. 63) que pareciera ser recurrente en la formación superior. Solo en este punto diremos que no es sencillo delimitar estos términos pero que queremos dejar de manifiesto la coincidencia con el autor de que la práctica no puede definirse a partir de la dependencia, la oposición o la aplicación de la teoría. Por el contrario, existe un conocimiento teórico y un conocimiento práctico con atributos y características determinadas para cada uno, que suponen distintas lógicas, reglas, formas de actividad humana y maneras de conocer e intervenir.

En ese sentido, entendemos que en el proceso de cambio y reconstrucción, se pusieron en diálogo y convivencia diferentes ideas tradicionales con otras necesarias para pensar nuestras clases en la pandemia, que entraron en tensión y pusieron en puja los diferentes sentidos de las clases.

Sostenemos que, al momento de pensar sus clases, los/as docentes ponen en juego diferentes categorías didácticas, según Steiman (2018), las mismas son: el sentido pedagógico, las categorías conceptuales del contenido, los desafíos cognitivos a proponer, el formato de actividad, los recursos didácticos y el tiempo. En este marco, la clase que se lleve adelante dependerá de la concepción sobre la misma que tenga cada uno de los/as docentes en cuestión. Por ello, desde el enfoque de la clase invertida, se propone una estructura posible de ser llevada a cabo por cada docente, sin intenciones de dar recetas sobre “buenas clases”, sino ayudando a acercarnos a una clase invertida que logre cumplir con el principal objetivo del modelo: dar a los/as estudiantes un lugar activo en su aprendizaje.

Para la cátedra de Didáctica III fue primordial poner en práctica este modelo, ya que entendemos que potencia de manera clara los diferentes momentos de las clases virtuales, dejando de manifiesto que el aula virtual no es un mero repositorio de bibliografía o documentos, sino que es un espacio que permite extender la propuesta pedagógica que sostiene cada docente desde su práctica cotidiana.

En el caso particular de la propuesta metodológica de nuestro espacio curricular, resignificamos los espacios sincrónicos para dedicarnos a analizar e interpretar a la luz de las categorías conceptuales de la clase situaciones de su futura práctica profesional. En primer lugar, los/as estudiantes accedían de forma asincrónica a los materiales de la clase, la bibliografía y un video teórico. Esto daba la posibilidad de que lo hagan cada uno a su ritmo y en sus tiempos. Luego en los encuentros traíamos situaciones de la práctica profesional haciendo uso de diferentes recursos didácticos: análisis de casos, situaciones problemáticas, registros de observación, diarios de clase, crónicas, entre otros. Nuestra intención pedagógica era convocar a los/as estudiantes a posicionarse como futuros/as docentes y confrontarlos con situaciones problemáticas de la práctica profesional para dar espacio a la construcción de un conocimiento práctico. En este sentido, desde los aportes de Schon (1987), podemos desde esta configuración de la clase, a través de la reflexión sobre la práctica y el análisis didáctico, avanzar en la dirección de formar a profesionales reflexivos.

Podemos cometer el error de pensar que la intervención docente en el momento de la clase sincrónica es menor que en una clase expositiva o que requiere de menos esfuerzos. Sin embargo, el desafío más grande se encuentra en la selección de materiales y en la elaboración de problemas de la práctica que resulten genuinos y actuales para los/as estudiantes. Como sostiene Andrade y Chacón (2018):

“...el verdadero potencial del aula invertida se halla no tanto en la tecnología que se usa fuera de clase, sino en las actividades prácticas que se fomentan dentro de ella”  
(p.256)

Visualizamos entonces en la clase invertida, un modelo pedagógico que está anclado en las premisas de Paulo Freire (2002), quien entiende la importancia de una educación dialógica, fundamental para la construcción del conocimiento, ya que, desde esta perspectiva, sin comunicación no puede haber una verdadera educación. La perspectiva de la educación dialógica, en oposición a la educación bancaria, rompe con esquemas de transmisión verticalistas entre estudiantes y docentes buscando que los mismos se eduquen en conjunto a través del diálogo. “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del



diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman...” (p. 61).

## CONCLUSIONES

Luego de la pandemia y con la vuelta a la presencialidad plena en la Universidad acordamos con Maggio (2020) cuando afirma que se nos plantea un nuevo desafío para los/as docentes: diseñar clases que valgan la pena ser vividas, lo suficiente como para que tenga sentido para los/as estudiantes trasladarse hasta las instituciones.

Aquellas propuestas que puedan abordarse desde la comodidad de los hogares ya no resultan significativas realizarlas dentro de un aula física.

La propuesta pedagógica de la clase invertida ofreció a los/as estudiantes la posibilidad de asumir la cursada de la materia con mayor autonomía. Por un lado, les permitió organizarse con sus tiempos, anticipar las lecturas y la escucha de la exposición teórica de los/as docentes. Además, nos impulsó como equipo docente a pensar desde otro lugar los tiempos de encuentro y generar espacios de intercambio genuinos. Al revisar nuestras prácticas identificamos que en muchas ocasiones la participación que se proponía a los/as estudiantes era casi un “como sí”: las preguntas planteadas tenían una respuesta ya prevista y las propuestas para trabajar con y desde el conocimiento práctico eran meramente aplicacionistas.

Los/as estudiantes valoraron<sup>1</sup> la experiencia resaltando las propuestas con el trabajo práctico en los encuentros sincrónicos:

*“Cada uno de los encuentros tenía un sentido y estaba pensado, lo cual se evidenció con las actividades o propuestas que nos trajeron. Generalmente me cuesta participar en las clases (mezcla de timidez, inseguridad, no estar al día con la lectura), pero en el espacio de Didáctica III me sentí muy cómoda haciéndolo. Además al ser un grupo chico sentía como una “responsabilidad” de estar activa en cada uno de los encuentros”.*

---

<sup>1</sup> Los dichos de los/as estudiantes se extrajeron de las respuestas a la evaluación de la enseñanza al finalizar la cursada de la materia 2021. La misma fue realizada de forma anónima.

*“Tenían muy en claro que el laburo teórico se hacía por medio de los videos, entonces eran más dinámicos (los encuentros sincrónicos) sin buscar ser “teórico parte 2”.*

*“Me gustaron mucho porque nos dieron siempre el lugar para comentar lo que habíamos estado trabajando con los materiales, poder contar experiencias y compartir nuestro punto de vista sobre los temas abordados. Los trabajos en pequeños grupos y generales fueron de gran ayuda para comprender muchos de los temas que estábamos trabajando”.*

*“Me gustó que las clases virtuales no fueron expositivas.*

*Nos dieron lugar a los y las estudiantes para poder pensar juntos los contenidos de las clases, acompañándonos en ese proceso.*

*El hecho de tener los videos explicativos como agregado a la bibliografía hizo que en las clases la dinámica fuera diferente, priorizando la construcción colectiva”.*

También, como toda propuesta nueva, encontramos algunas resistencias en los mismos/as estudiantes que refieren que les resulta difícil salir de la lógica academicista y las clases lineales tradicionales a las que se acostumbraron en su recorrido como estudiantes en el nivel superior. Sin embargo, al finalizar la cursada valoraron la propuesta destacando el trabajo con situaciones de la práctica profesional.

La experiencia de lo vivido a la Pandemia no puede quedar atrás en el tiempo sin remover la forma de concebir nuestras prácticas, es una oportunidad inesperada e inédita para reinventar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad (Maggio, 2020, p.7)



## BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, E., & Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. Pulso.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- García Becerra, A. (2013). *El aula inversa. Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes*. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118/115>
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires: Paidós.
- Lliteras, A., Gordillo, S., Bazzocco, J., Grigera, J. y Orlando, F. (2021). *Érase una vez...un aula presencial. Acerca de Plataformas y Aulas Virtuales Invertidas en tiempos de Covid*. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 28, pp. 117-127.

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-99592021000100015&lang=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100015&lang=es)

- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Olaizola, A. (2014). La clase invertida: Usar las TIC para “dar vuelta” a la clase. *Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*, Universidad de Buenos Aires.
- Schön, Donald (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós, Primera parte.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Buenos Aires: Miño y Dávila.