

Flipped Classroom aplicado en la universidad: didáctica de las Ciencias Sociales

Jesús Vélez Alonso / IECG

RESUMEN

La enseñanza en el siglo XXI permanece mayoritariamente igual que en los siglos anteriores. Prestar atención a los diferentes focos de innovación docente es una tarea esencial para un profesor que ha de trabajar con alumnados diferentes a los del siglo XVIII. En el presente artículo se empieza repasando superficialmente los datos de la Universidad de Cádiz y su alumnado para luego citar dos iniciativas europeas de innovación y realizar una aproximación teórica al modelo Flipped Classroom. Finalmente se desarrolla la experiencia de docencia de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales II”, que en la Universidad de Cádiz se imparte a los alumnos del Grado en Educación Primaria en el segundo cuatrimestre del cuarto curso.

Palabras claves: innovación educativa, flipped classroom, ciencias sociales, Moodle

ABSTRACT

Teaching in the XXI century remains largely the same as in previous centuries. Pay attention to the various points of educational innovation is an essential task for a teacher who has to work with pupils who are different than those of the eighteenth century. In this article we begin by reviewing the University of Cadiz and his students' data to later cite two European innovation initiatives and make a theoretical approach to model Flipped Classroom. And finally we explain the experience of teaching the course “Teaching Social Sciences II”, at the University of Cádiz. Students enrolled in this subject are in the second semester of the fourth year of the Primary Education Degree.

Key words: educational innovation, flipped classroom, social sciences, Moodle

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La Universidad y el alumnado del siglo XXI

La Universidad de Cádiz es una institución relativamente joven dentro del vasto abanico de la oferta universitaria española. Fue el 30 de octubre de 1979 cuando se constituyó su primer claustro de profesores. Aquel curso académico contó con un total de 6.000 alumnos. El curso 2013-2014 finalizó con más de 20.000 alumnos. De cara al futuro afronta importantes desafíos como la adaptación a los cambiantes marcos legislativos que regulan sus enseñanzas, la dificultad que genera el inestable número de alumnos debido al descenso de la natalidad desde los 80, problemas de financiación autonómicos, el papel que jugarán las nuevas tecnologías, etc. Con todas las ventajas e inconvenientes de una institución

pequeña, el alumnado de la Universidad de Cádiz supone sólo un 1,3% y un 8% del total de alumnos universitarios en España y Andalucía respectivamente.

En la tabla 1 se puede observar cómo es el grupo correspondiente a los alumnos matriculados en Grados de Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades los que representan un mayor crecimiento. Mientras que las matrículas correspondientes a Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura han sufrido cambios menos sustanciales (ver tabla 1).

Ni el descenso de la natalidad ni los factores indicados anteriormente tienen efecto alguno en el alumnado del Grado en Educación Primaria, ya que desde el curso 2010-2011 el número de estudiantes de nuevo ingreso se ha estabilizado

Ramas de conocimiento	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Ciencias	1.738	1.683	1.618	1.557	1.583	1.553
Ciencias de la salud	2.211	2.319	2.337	2.280	2.439	2.418
Ciencias sociales y jurídicas	8.320	8.812	9.495	9.817	9.761	10.086
Humanidades	982	976	1.086	1.264	1.411	1.483
Ingeniería y Arquitectura	4.052	4.343	4.364	4.457	4.609	4.391
TOTAL UCA	17.303	18.133	18.900	19.375	19.083	19.931

Tabla 1. Número de alumnos matriculados por áreas de conocimiento. Datos: Universitas XXI Académico. Universidad de Cádiz

en torno a los 200 alumnos. Durante el curso académico 2014-2015 hubo un total de 179 alumnos. Los destinatarios de la metodología tratada en este artículo fueron los 120 alumnos correspondientes a los grupos A y B.

2. APRENDIZAJE EN EL SIGLO XXI

La educación en los últimos años está sometida a un fuerte proceso de cambio. Un cambio protagonizado por los alumnos, pero influido por su entorno más directo: desde las familias a la tecnología, pasando por las nuevas formas de diversión y ocio. Es también un momento caracterizado por importantes cambios sociales como el aumento de alumnado inmigrante en las aulas, la lenta concienciación que se va produciendo en cuanto a lo que a alumnos con necesidades educativas especiales se refiere, etc. Nuestras escuelas han dejado de ser monocolors. Negros, morenos, asiáticos y niños que pronuncian de otra manera nuestra lengua se mezclan —o aíslan— al lado de los autóctonos que las pueblan (Jiménez, 2014: 9) La irrupción de internet en general, y de las redes sociales en concreto, ha permitido que docentes de diversas ciudades y países entren en contacto y compartan inquietudes y materiales, problemas y soluciones. Estamos asistiendo a un momento histórico apasionante en lo que a la formación del profesorado se refiere.

A continuación, prestamos especial atención a dos iniciativas desarrolladas en el ámbito de la Unión Europea que persiguen —de modos diferentes— la mejora docente. Posteriormente, y con el objetivo de poner las bases del modelo *Flipped Classroom*, trataremos brevemente la Taxonomía de Bloom, para terminar

diferenciando los conceptos de *E-learning* y *Blended learning*.

2.1. Dos iniciativas: EPNoSL y eTwinning

Tanto la preocupación como la atención que se presta a la educación no presentan una distribución uniforme en el territorio de la Unión Europea. Ni siquiera dentro del territorio español hay cierta cohesión. Desde la transferencia de las competencias en educación a las comunidades autónomas las disparidades regionales no han hecho más que acrecentarse entre unas comunidades autónomas y otras.

Iniciativas como EPNoSL y eTwinning son una muestra de lo que las instituciones públicas pueden hacer por mejorar el panorama educativo tanto a nivel nacional como internacional.

La Red de Política Europea de Liderazgo Escolar —EPNoSL— es un consorcio creado en 2011 en respuesta al creciente interés surgido en el seno de la Unión Europea por el desarrollo profesional de los líderes escolares, que pretende mejorar la política y la práctica en el liderazgo escolar. Para conseguir su objetivo ha establecido una red de colaboración en la que los miembros construyen, gestionan y comparten conocimientos entre sí.

Por otro lado, el proyecto eTwinning es una plataforma para equipos educativos —profesores, directores, bibliotecarios, etc.— de los centros nacida en 2005 con el objetivo de ser un cauce de comunicación, colaboración y desarrollo de proyectos que permite al profesorado sentirse y formar parte de la comunidad educativa más grande de Europa. Está traducida a veintiséis idiomas, cuenta con unos 230.277 miembros y unos 5.462 proyectos realizados entre dos o más centros escolares de Europa.

2.2. La Taxonomía de Bloom y la clase magistral

Benjamin Bloom, doctor en Educación por la Universidad de Chicago, formuló la Taxonomía de Dominios del Aprendizaje, que persigue clasificar diferentes habilidades. Surgida en Boston en el año 1948, en el seno de una Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, nació con la vocación de facilitar la comunicación entre examinadores, pero pronto sirvió también como estímulo a los investigadores que analizaron los exámenes y pruebas que se realizaban en los centros educativos. Rápidamente pasó a ser conocida como Taxonomía de Bloom. Su idea principal establece que después del proceso de enseñanza-aprendizaje todo estudiante debería haber asimilado nuevos conocimientos y adquirido nuevas habilidades (Anderson, L. W, 2001: 4)

Como puede observarse en el gráfico 1, la taxonomía de Bloom incluye diferentes operaciones intelectuales que pueden dividirse en las que están referidas a un pensamiento de orden superior —crear, evaluar y analizar— y las relacionadas con un pensamiento de orden inferior —aplicar, comprender y recordar—.

Tradicionalmente, el aula ha sido el lugar por antonomasia donde se trabajan y desarrollan operaciones de orden inferior: se comprende lo que el profesor explica y se aplica realizando una serie de actividades. Normalmente el protagonista es el profesor que dedica el tiempo de clase a explicar para concluir indicando al alumnado una serie de actividades a realizar.

La problemática principal aparece cuando nos encontramos con datos como los del reciente estudio realizado por la Universidad de Columbia presentado en la BBWorld Conference en 2012 (Driscoll III, 2012). Los datos son alarmantes: el profesor habla en torno a 200 palabras por minuto, el alumno solo capta alrededor de 100. Los alumnos retienen el 70% de lo que se dice en los primeros 10 minutos de la clase, pero solo un 20% de lo que se dice en los últimos 10 minutos; y lo que es peor, los alumnos solo permanecen atentos en torno al 40% del tiempo total que dura la clase. Con estos datos, cualquier docente se plantea si la metodología seguida hasta ahora es la correcta o necesita ser revisada.

A lo largo de los últimos siglos se han dado

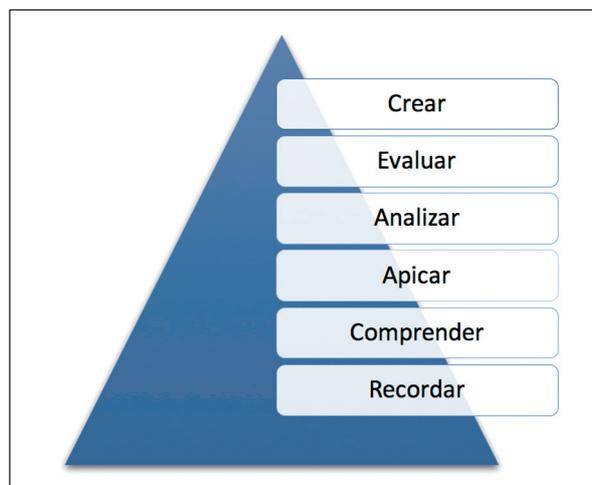


Gráfico 1. Taxonomía de Bloom

pocos cambios en cuanto a la forma de impartir las clases. Es cierto que hay pequeños núcleos que apuestan con esfuerzo por hacer visible la validez de metodologías alternativas, pero no dejan de ser grupos pequeños y poco representativos. Aunque han cambiado los medios técnicos, las tecnologías de la información y la comunicación tampoco han tenido el relevante papel que la comunidad educativa esperaba de ellas. En la actualidad puede comprobarse el uso que muchos docentes hacen de la presentación de diapositivas en clase: una mera transferencia del documento o libro a la diapositiva.

Por lo tanto, puede afirmarse que hay dos modelos de enseñanza: el expositivo y el funcional. El primero, centrado en el profesor y en los contenidos, es el más frecuente. El segundo, centrado en el alumno, se basa en el uso y aplicación de los contenidos que éste hace.

El modelo expositivo pierde eficacia al depender exclusivamente de la clase teórica, sobre todo si se basa íntegramente en la asimilación y repetición de la información expuesta por el profesor. Por su parte, el modelo funcional se adapta al ritmo y respuesta de los alumnos, al permitir una atención personalizada al alumno, el verdadero protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los dos mayores inconvenientes de la docencia expositiva son la diferencia entre lo que ocurre en el aula y la vida real y, por otro lado, la falta de retroalimentación: al preguntar directamente al grupo si tienen alguna duda, normalmente los resultados no son demasiado buenos —en

la mayoría de los casos, silencio—. Quizá éste sea el mayor inconveniente, ya que sólo si hay retroalimentación se puede aprender de la experiencia; es más, sólo si esa retroalimentación es verdadera y se da con la mayor frecuencia posible, el profesor conocerá con precisión qué están aprendiendo sus alumnos. Si no, el primer dato sobre la evolución del aprendizaje de sus alumnos lo obtendrá con los resultados del examen.

Otro elemento para tener en cuenta en la docencia expositiva es la cuestión de si todas las clases son magistrales. Por ejemplo, un buen número de docentes opta por usar una presentación de diapositivas como soporte de contenidos. Una presentación que facilitan al alumno con todo lo que “entra” en el examen. Salvo raras excepciones no parece ser el mejor método para fomentar en el alumnado el interés por ampliar sus conocimientos consultando bibliografía, o para generarles nuevas inquietudes.

En la tabla 2 se muestra un resumen comparativo de las funciones del profesor y el alumno siguiendo una metodología expositiva y funcional a la hora de impartir una asignatura.

Como docentes, nos interesa averiguar la forma en que el alumno utiliza la información, pero este descubrimiento solo puede producirse mediante la acción: observando cómo lo hace, y para ello, la metodología funcional parece ser la propuesta adecuada, ya que este tipo de docencia se basa en las actividades de aprendizaje y aplicación, en las que se usa una información —un caso real, una simulación o un documento— con el objetivo de resolver un supuesto. De esta manera, los conceptos son un instrumento o medio válido para hacer algo; y, por su parte, el razonamiento es un procedimiento que necesita ejercitarse para ser aprendido. A mayor similitud entre la realidad y el supuesto planteado, más se facilitará la generalización y transferencia del aprendizaje.

El punto álgido de la metodología funcional lo constituye el trabajo en grupo, en el que el efecto de las actividades de aplicación se dispara. El debate, la discusión y la contraposición de puntos de vista son actividades de aplicación válidas para descubrir cómo utilizan la información nuestros alumnos.

Lograr una docencia funcional eficaz no es un

resultado automático. En primer lugar, hay que conocer la práctica profesional y los contenidos de la materia para, de esta manera, tener claros los objetivos del aprendizaje que, a su vez, se traducirán en actividades de aplicación y evaluación. Por otro lado, si queremos mejorar la autonomía del alumnado, éstos deben contar con una clara guía de estudio de la asignatura, donde figuren los materiales, queden claros los criterios de evaluación, etc.

A la hora de realizar en el aula las actividades de aplicación es imprescindible la retroalimentación, que ha de ser lo más inmediata posible. Dicha retroalimentación puede venir de una autocorrección, una intervención directa del docente en el momento oportuno, la corrección que pueden ofrecer otros estudiantes —tutores—, o bien a través del trabajo en grupo. Entre las características positivas que aporta el trabajo en grupo a la metodología funcional destaca la exigencia de un trabajo previo por parte de cada alumno, teniendo en cuenta que éste sólo tendrá lugar si las dinámicas de grupo a seguir son conocidas con anterioridad.

2.3. *e-learning* y *b-learning*

Entre la diversidad de modelos de enseñanza que tenemos en la actualidad, va ganando peso el *e-learning*, en el que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo completamente a través de internet. Han proliferado universidades que ofrecen títulos oficiales a distancia — alguna de ellas requiere presencialidad solo en los exámenes—, incluso la enseñanza pública se apunta al carro del *e-learning* ofreciendo formación profesional a distancia.

No obstante, un modelo intermedio entre lo presencial y lo online es el *b-learning* —*blended learning*— que incluye —a su vez— distintas modalidades. En el *blended learning* el proceso de enseñanza aprendizaje está fragmentado al tener una parte presencial en el aula y otra parte virtual, normalmente relacionada con tareas y búsquedas de información por parte del alumno. Si bien, muchos profesores optan también por realizar pequeñas pruebas de evaluación desde casa.

En una experiencia llevada a cabo en 2010, decidimos utilizar un wiki como plataforma de aprendizaje con el objetivo de desplazar algunos

	PROFESOR	ALUMNO
EXPOSITIVA	Presenta contenidos.	Dificultad para discriminar lo importante de lo accesorio.
	Formula preguntas de examen.	Dificultad para demostrar su aprendizaje.
FUNCIONAL	Identifica situaciones que requieren conocimiento y crea actividades de aplicación basadas en ellos.	En la retroalimentación entiende qué decisiones tomar, cuándo y por qué.
	Supervisa actividades de aplicación y ofrece modelos de razonamiento.	
	Percibe y valora los logros de los estudiantes.	

Tabla 2. Resumen de las funciones del profesor y el alumno en la metodología expositiva y funcional.
Fuente: elaboración propia

contenidos teóricos fuera del aula y permitir a los alumnos trabajar desde casa. Los resultados fueron muy positivos, al facilitar que el alumnado consultase otras fuentes de información y pudiera experimentar con casos reales que luego expondrían en el aula ante sus compañeros (Vélez, 2015: 30)

El modelo *Just in Time Teaching* —JITT—, de Gregor Novak, fue presentado en 2004 y consiste en enviar los apuntes a los alumnos con la suficiente antelación como para que los estudien por su cuenta y respondan a cuestionarios. De este modo, el profesor —a la hora de preparar la clase— dispone de la retroalimentación suficiente que sus alumnos le han proporcionado antes de clase. Los objetivos de este modelo son aumentar el aprendizaje antes y durante la clase, aumentar la motivación del alumno, animar a la preparación y la participación y permitir al profesor ajustar las actividades a las necesidades de sus alumnos. Los resultados hablan por sí mismos (Novak, 2011: 65).

En 1990, Eric Mazur, profesor de Harvard desarrolló el modelo *Peer Instruction* —PI—. Consiste en facilitar a los alumnos diferentes materiales para trabajar fuera del aula. El profesor plantea a los alumnos preguntas relacionadas con esas lecturas, éstos reflexionan y responden individualmente para, finalmente iniciar una discusión entre los alumnos acerca de las mejores ideas y respuestas. Tras la discusión o debate,

los alumnos vuelven a redactar una respuesta individual que, tras ser revisadas, servirán para que el profesor juzgue si es oportuno realizar alguna aclaración o, por el contrario, los contenidos se han comprendido y aplicado bien. Tras diez años de experiencia en la aplicación de la metodología *Peer Instruction*, los resultados muestran un aumento en el razonamiento conceptual y la resolución de problemas (Crouch, 2001: 973).

3. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

3.1. Sentido de la asignatura

La Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina dirigida a la formación de maestros para enseñarles a enseñar Ciencias Sociales a los estudiantes de Educación Primaria. Por tanto, es una práctica profesionalizadora (Sansisteban, 2014: 27) dirigida a jóvenes que han decidido hacer de la enseñanza su profesión. El sentido que tiene la docencia en esta asignatura es eminentemente práctico y no debería estar centrado en supuestos teóricos, sino en casos prácticos, reales, que acerquen a los futuros docentes al aula donde desempeñarán su labor como maestros.

3.2. Perfil del alumnado

Los 179 alumnos matriculados en la asignatura presentaron un perfil bien diverso, tanto en lo referente a su motivación para estudiar el Grado en Educación Primaria como en lo relativo a otras variables —edad, dedicación temporal a los estudios, etc.— A la hora de tomar la decisión de adoptar una metodología alternativa los factores señalados en la siguiente tabla fueron decisivos. Podemos decir que es una metodología alternativa porque es diferente a la que habían recibido hasta el momento a lo largo de sus estudios universitarios y también alternativa a la correspondiente a toda su etapa escolar. Lo cual generó inquietud en un primer momento, aunque rápidamente y —sobre todo— al final del cuatrimestre les llevó a afirmar que les hubiera gustado contar con más asignaturas que utilizaran esta metodología.

Como se puede ver, los pros tuvieron más peso que los contras y nos decidimos a adoptar el modelo *Flipped Classroom* para la asignatura, conscientes de la mayor carga de trabajo que supondría para el docente, sobre todo en los primeros meses.

4. ASÍ LO HICIMOS

4.1. Peculiaridades del modelo FC aplicado a futuros docentes

En primer lugar, era necesario contextualizar qué íbamos a hacer. El alumnado se dirigía a un cambio sustancial dentro de una asignatura —en la que las dos primeras semanas habían transcurrido utilizando una metodología expositiva— y era importante que supieran hacia dónde íbamos y cómo íbamos a realizar ese viaje. Como hemos indicado en la tabla 3, los alumnos de Educación Primaria son especialmente críticos con las clases que reciben, de forma que están pendientes continuamente de cómo se imparte la docencia, la metodología utilizada, así como los recursos a los que se acude tanto dentro como fuera del aula. Predicar con el ejemplo es imprescindible para un buen desarrollo del proyecto. El primer paso fue dedicar 40 minutos de clase a contextualizar el modelo *Flipped Classroom*: es imprescindible que los futuros maestros supieran dónde podíamos encuadrar el modelo que íbamos a usar en la asignatura. Se les facilitó información abundante en forma de artículos científicos, experiencias de otros

PROS	CONTRAS
Son futuros maestros.	Se encuentran en el último año de sus estudios universitarios.
Interés por nuevas técnicas y metodologías de enseñanza.	Tensión que les hará poco receptivos a cambios metodológicos.
Curiosidad por ver qué hace el sustituto.	Están redactando su Trabajo Fin de Grado
Existencia de una plataforma online con la que los alumnos están familiarizados.	Llevan 4 años en la universidad: miedo al cambio.
Responsabilidad y madurez.	Durante los dos últimos semestres no han tenido el ritmo habitual de clases por las prácticas en centros educativos.
BYOD 1:1	Alumnado muy crítico con el docente.
Interés por terminar sus estudios universitarios con buen expediente.	Necesidad de conciliar vida laboral y vida académica.
Interés por la integración de las TIC en la enseñanza.	
El horario contempla clases prácticas en grupos reducidos.	

Tabla 3. Pros y contras analizados antes de tomar la decisión del cambio metodológico

profesores —a nivel nacional e internacional—, así como conocimientos técnicos sobre las diferentes herramientas que se utilizarían a lo largo de la asignatura.

Posteriormente hubo que rediseñar la asignatura en cuanto a los materiales a facilitar al alumnado, la temporalización de los contenidos y las tareas propuestas. No tiene sentido aplicar los mismos materiales a distintas formas de aprendizaje, sobre todo al dejar de estar centrada la asignatura en los contenidos específicos. La parte que más tiempo requirió fue esta precisamente, pues resulta necesario apuntar a los resultados deseados del proceso de enseñanza aprendizaje, para —siempre en función de ellos— decidir tanto las actividades a realizar como la forma de evaluarlas.

4.2. Recursos necesarios: BYOD y Campus Virtual

En la Tabla 3 se observa que uno de los grandes puntos a favor de sustituir una metodología tradicional de enseñanza por un modelo más acorde al alumnado actual lo constituye la existencia del Campus Virtual de la Universidad de Cádiz. Es una plataforma Moodle modificada por algunos complementos propios de la Universidad, así como de otros *plugins* de terceros con la que los alumnos están suficientemente familiarizados al ser el cuarto año que la utilizan para sus asignaturas. No es preciso para los alumnos estar dentro de la Universidad —conectados a la red corporativa de la Facultad— para acceder a los recursos, ya que al ser pública pueden acceder desde sus casas o cualquier otro lugar. Cabe destacar que Moodle puede visualizarse sin ningún problema desde un Smartphone o Tablet, al ser una plataforma que sigue los principales estándares de diseño adaptable —*responsive design*—.

El contenido se estructuró en las unidades indicadas por el temario incluido en la ficha de la asignatura y dentro de cada unidad se fueron almacenando diferentes contenidos para que los

alumnos trabajasen fuera del aula. Al final de cada unidad didáctica se planteaba una tarea con una fecha tope de entrega. Si bien hubo algunas tareas individuales, la gran mayoría fueron tareas en grupo. Un elemento que destacar es que los recursos que se ofrecían nunca eran alternativos: siempre había posibilidad de elegir entre más de dos materiales diferentes que producían similares niveles de comprensión de la materia, aunque cada uno desde un punto de vista —e incluso de un formato— diferente; esto facilitó que cada alumno examinara todas las posibilidades y escogiera entre ellas la que mejor se adaptaba a sus necesidades.

La siguiente tabla muestra el uso hecho de la herramienta por parte de los alumnos. Los datos mostrados son los correspondientes al total de usuarios registrados en la asignatura —179—, de ellos solo 120 eran alumnos activos, entendiendo por tales los que asistieron tanto a clase como al examen final de la asignatura. Para el período de actividad del Campus Virtual —desde el 5 de marzo de 2015 al 30 de mayo—, puede observarse cómo cada alumno ha accedido durante dicho período un total de 320 veces, y ha intercambiado con el profesor de la asignatura 14 mensajes. Supone una media de 3,5 accesos por día y alumno, y el envío de un mensaje al profesor cada 6 días.

Resulta innecesario entrar al tradicional dilema relacionado con la conveniencia o no de que los alumnos lleven dispositivos portátiles al aula: *smartphones*, tabletAs u ordenadores. Innecesario, sobre todo porque, en la etapa universitaria, se da por evidente la presencia de un teléfono —inteligente o no— por cada alumno. La realidad muestra que el alumnado estuvo dispuesto a llevar su ordenador personal a clase, tabletas, móviles y para los casos en que hubo alguna dificultad la universidad cuenta con un sistema de préstamo de ordenadores que solventaba cualquier contratiempo.

Por tanto, la disponibilidad de tecnología, tanto en el aula como fuera de ella, fue fundamental

Total usuarios	Total accesos	Mensajes foros	Mensajes correos	Total mensajes
179	38.435	215	50	1.690

Tabla 4. Estadísticas del Campus Virtual de la asignatura. Fuente: Campus Virtual, Universidad de Cádiz

para el desarrollo de la asignatura siguiendo el modelo *Flipped Classroom*.

CONCLUSIONES

Las conclusiones son similares a las que cualquier docente que aplique esta misma metodología puede obtener. En la Universidad de Alcalá de Henares, tras cuatro años de aplicación del modelo en diferentes asignaturas, concluyen que han mejorado las calificaciones medias en los exámenes de evaluación con respecto a las promociones anteriores de la misma asignatura enseñadas con una metodología tradicional (Prieto, 2014).

En nuestro caso, la aplicación del modelo pedagógico del aula invertida o *Flipped Classroom*, mediante la reordenación de la taxonomía de Bloom, permitió que las actividades que requerían menor nivel cognitivo —recordar, comprender, aplicar— se desarrollasen en casa y las que implicaban un mayor nivel cognitivo —analizar, evaluar, crear— tuviesen lugar dentro del aula, pudiendo el profesor atender a las dificultades que cada alumno presentaba en los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Mientras el alumnado dedicaba tiempo en casa a leer documentos, visualizar vídeos y realizar breves ejercicios de comprensión y evaluación, el tiempo de clase se dedicó al trabajo en grupo, a la resolución de problemas reales, consulta de dudas, etc. Una forma eficaz de atender individualmente al alumnado potenciando lo mejor de cada uno.

La aportación del *Just in time Teaching* fue realmente valiosa, pues permitió al profesor recibir —siempre antes de la clase presencial— información de los contenidos que generaban dificultades o inquietudes a los alumnos, permitiendo de esta manera incidir de forma presencial en los aspectos conflictivos para que quedasen suficientemente claros. Cabe mencionar también que no fueron pocos los alumnos que utilizaron las diferentes vías de comunicación con el docente para pedir más información o ampliar conocimientos sobre algo que les había resultado de particular interés. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L. W.; Krathwol, D. R., y Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Estados Unidos: Allyn & Bacon.
- Crouch, C. y Mazur, E. (2001). "Peer Instruction: ten years of experience and results". *American Journal of Physics* (9). Estados Unidos: American Association of Physics Teachers.
- Driscoll III, T. F. (2012). *Flipped Learning & Democratic Education*. Teacher College, Columbia University [Graduate Thesis]. Recuperado de: <http://www.Flipped-history.com/2012/12/flipped-learning-democratic-education.html>
- Jiménez, R. y Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. España: Síntesis.
- Novak, G. M. (2011). "Just in time teaching". *New directions for Teaching and Learning*. Vol. 2011 (128).
- Prieto, A.; Díaz, D.; Monserrat, J. y Reyes, E. (2014). "Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario". *ReVisión*, 7 (2).
- Santisteban, A. y Pages, J. (2014). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. España: Síntesis.
- Vélez, F. J. (2015). "Aprendizaje colaborativo en Geografía". *Andalucía Educa*, VII (151).

Jesús Vélez Alonso

Licenciado en Geografía. Consejero de Número de la Sección IX de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación del Instituto de Estudios Campogibaltareños

Cómo citar este artículo:

Jesús Vélez Alonso (2019). "Flipped Classroom aplicado en la universidad: didáctica de las Ciencias Sociales". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibaltareños* (51), diciembre 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibaltareños, pp. 189-196
