

# 13

Fecha de presentación: septiembre, 2022

Fecha de aceptación: noviembre, 2022

Fecha de publicación: enero, 2023

## EVALUACIÓN DIDÁCTICA:

FLIPPED CLASSROOM IN HISTORY OF SCHOOLING

### **DIDACTIC ASSESSMENT: FLIPPED CLASSROOM IN HISTORY OF SCHOOLING**

Antonio Nadal Masegosa<sup>1</sup>

E-mail: [antonionm@uma.es](mailto:antonionm@uma.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

<sup>1</sup>Universidad de Málaga, España.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Nadal Masegosa, A. (2023). Evaluación didáctica: Flipped Classroom in History of Schooling. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 127-136.

#### RESUMEN

La clase invertida o Flipped Classroom, ha tomado un papel protagonista dentro de la relevancia otorgada a las metodologías activas tanto en las revistas de alto impacto, como en las enseñanzas universitarias relacionadas con la educación, e igualmente, en los másteres de formación del profesorado, resulta un tema recurrente. En la actual investigación, se narra una experiencia vivida en la asignatura de History of Schooling, inmersa dentro del Doble Grado de Educación Primaria y Estudios Ingleses, de la Universidad de Málaga, España. Atendiendo al estado del arte en primer lugar, se establecen unos objetivos fundamentales, siguiendo la metodología no solo del aula invertida, sino también de un curso de Formación de Personal Docente e Investigador, para ejecutar una evaluación que sea realmente didáctica de los hechos previos, durante el desarrollo, y posteriores al aula invertida, con unos resultados realmente prometedores, en el caso evaluado. La evaluación didáctica del aula invertida en la enseñanza de historia de la escuela, es el principal objetivo de este trabajo.

**Palabras clave:** Educación, enseñanza, evaluación, Flipped Classroom, historia de la educación, metodologías activas, universidad.

#### ABSTRACT

The Flipped Classroom has taken a leading role within the relevance given to active methodologies both in high-impact journals and in university training related to education, and also in the master's degrees in teacher training is a recurring theme. In the current research, an experience lived in the subject of History of Schooling, immersed within the Double Degree of Primary Education and English Studies, of the University of Malaga, is narrated. Attending to the state of the art in the first place, fundamental objectives are established, following the methodology not only of the inverted classroom, but also of a training course for Teaching and Research Staff, to execute an evaluation that is really didactic of the previous facts, during the development, and after the Flipped Classroom, with really promising results, in the case assessed. The didactic assessment of the Flipped Classroom in the teaching of history of schooling is the main objective of this paper.

**Keywords:** Education, teaching, assessment, Flipped Classroom, history of education, active methodologies, university.

## INTRODUCCIÓN

La mitificación del empleo de las metodologías activas en la enseñanza universitaria es un hecho. Sin embargo, su implementación no está exenta de inconvenientes diversos, desde la falta de formación del profesorado, hasta la variable implicación del alumnado. Los docentes que ejecutan alternativas educacionales como la denominada clase invertida, o *Flipped Classroom*, se enfrentan a diversas tesituras, y si contrastáramos las invariantes pedagógicas del maestro francés Célestin Freinet (2020) con esta dinámica, probablemente comprobaríamos todas las dificultades de su implementación, afrontando desde la sobrecarga de clases que sufre el profesorado, especialmente el que no disfruta del privilegio de reducciones horarias, hasta las calificaciones como medio de sanción y emulación.

Diversos autores consideran el modelo invertido como una estrategia de aprendizaje eficaz que ayuda al alumnado a comprender de antemano conceptos y contenidos que se van a enseñar en las aulas, simplemente viendo las grabaciones de video previamente preparadas (Haidov & Bensen, 2019). Sin embargo, varias investigaciones han demostrado que los beneficios potenciales de un aula invertida podrían verse disminuidos por la forma en que los estudiantes perciben y preparan la información antes de la clase (Chuang et al., 2018). Cuando los factores de éxito de una técnica se obvian, el fracaso puede estar garantizado. Hemos de tener en cuenta que la clase invertida tendrá éxito en función de la implicación del alumnado: es un factor absolutamente clave que no puede obviarse.

Defender que las prácticas de clase invertida, que se basan en los principios del aprendizaje centrado en el estudiante, incluyendo presentaciones de video en línea, implica que profesionales de la educación argumenten que el modelo *Flipped Classroom* permite al alumnado ser más dinámico en su aprendizaje, lo cual le permite participar en un aprendizaje activo (Yaşar & Polat, 2021). Esta loable pretensión, en ocasiones, como veremos, choca con aquellas realidades vividas por un alumnado que viene de una enseñanza tradicional, magistral, marcada por las lecciones, los libros de texto, los temarios, los apuntes, la visión única de quien imparta la materia, los exámenes memorísticos, la inexistencia de sentido crítico y de participación...

Hemos de ser conscientes de que el diseño y la implementación de aulas invertidas depende en gran medida de quienes se responsabilizan individualmente de la enseñanza, pero no hay consenso con respecto a un diseño universal de aulas invertidas (Thai et al., 2017).

En primer lugar, optar por metodologías activas en lugar de por las habituales, no implica precisamente beneficios para el profesorado, por distintos factores, desde el anteriormente mencionado del choque con las realidades clásicas -el cual no tiene solo por qué ser relacionado con el pasado docente del alumnado, sino que puede ser vivido en el presente estudiantil gracias a profesorado que no apuesta por la innovación-, hasta unos marcos que no potencian la innovación, signados por legislaciones, situaciones espacio-temporales, ratios desproporcionadas, imperiosa necesidad de investigar para transferir el conocimiento -el conocido principio de publica o perece... El hecho de que no exista un consenso universal sobre las clases invertidas, por su parte, no debiera verse como un hándicap, sino como una posibilidad de actuación dentro de un amplio campo de posibilidades, como comprobaremos.

La formación de siglas y acrónimos es un fenómeno hasta cierto punto corriente en países anglosajones, especialmente en ámbitos científico-técnicos. Así, la palabra FLIP tendría un origen, precisamente, anglosajón: *Flexible environment, Learning culture, Intentional content y Professional educator*, y el origen del concepto *Flipped Classroom* se remontaría al año 2004, cuando los profesores de química Jonathan Bergmann y Aaron Sams (del instituto Woodland Park de Colorado, Estados Unidos) lo acuñaron al grabar sus clases y realizar presentaciones como material de apoyo para combatir un alto nivel de absentismo (Onieva & Cremades, 2021). Desde entonces, miles de artículos se han escrito sobre *Flipped Classroom*, trascendiendo lo acontecido en un remoto instituto de Colorado al mayor impacto internacional de las revistas sobre enseñanza y aprendizaje (López-Belmonte et al., 2021).

Es posible coincidir en que el campo de estudio aún se encuentra en una etapa temprana, pues muchos artículos informan de resultados de primeros intentos de usar *Flipped Classroom* (Låg & Sæle, 2019). Al no existir un criterio universal, como se dijo previamente, el diseño y los métodos, obviamente, pueden variar ampliamente de una clase a otra, pero un principio fundamental radica en el nombre: la estructura del aprendizaje se invierte, impulsando un aprendizaje fundamentado en el estudiante fuera del aula, mientras se incorpora el aprendizaje activo durante el tiempo utilizado anteriormente para clases magistrales: se cambia la entrega de contenido, que ahora es fuera del horario de clase (Li et al., 2021).

El modelo de aula invertida, no podemos olvidarlo, está estrechamente relacionado con el proceso de aprendizaje más autónomo, con recursos tecnológicos, y hay literatura científica que ha encontrado, y concluido, que la mayoría

estudiantil prefiere el tipo de aprendizaje que genera la Flipped Classroom, a un modelo más dirigido, incluso independientemente del nivel educativo (González-Velasco et al., 2021). No obstante, debiéramos cuestionarnos, siempre, si acaso la clase invertida no podría configurarse en otro tipo de enseñanza dirigida, simplemente, bajo otros parámetros. Habrá quien considerara que grabar y obligar al alumnado a ver clases magistrales en vídeo es una innovación. Esto no sería Flipped Classroom, no es tan sencillo, habría que ir más allá.

Coincidimos en que las metodologías activas, en cuanto a nuevos modelos educativos, se centran en el educando, favoreciendo la existencia de colaboración entre estudiantes, de una mayor y absoluta participación dentro de la clase, y la mejora de habilidades comunicativas y de destrezas sociales básicas para el futuro profesional docente (Rodríguez-Campoverde et al., 2020). Estas últimas podrían considerarse básicas en la profesión docente, y habitualmente poco o nada tenidas en cuenta, frente a un aprendizaje enciclopédico.

Aunque la actividad colaborativa no es, estrictamente, un requisito previo para efectuar la clase invertida como tal, no parece necesario organizar sesiones en clase si las interacciones entre compañeros, compañeras y docentes no se llevan a cabo. De hecho, la colaboración entre estudiantes es considerada un componente importante de la dinámica en la mayoría de los estudios sobre Flipped Classroom (Fredriksen, 2020).

Insertar las tecnologías con éxito en la educación implica su unión con cambios metodológicos que inciten la participación estudiantil, es algo que debe quedar meridianamente claro en esta investigación. Si durante los años iniciales de utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación, los proyectos se centraron en la innovación técnica para crear entornos de aprendizaje basados en la tecnología, ahora la atención se encuentra en el educando, y en él se centra la clase invertida.

Todas las cuestiones y problemáticas abordadas hasta el momento hacen considerar un cúmulo de circunstancias para desarrollar una experiencia de clase invertida en el aula. La base, ha debido quedar claro, es el alumnado, no solo el diseño y la actuación docente. Sin la activa participación estudiantil, cualquier metodología deja de ser, precisamente, activa, con el riesgo de convertirse en un hecho híbrido entre lo tradicional y un intento de innovación. Igualmente, no se desatienden en ningún caso todos aquellos aspectos relacionados con género y pensamiento crítico (Al-Zoubi & Suleiman, 2021), no solo básicos para la clase invertida, sino para una enseñanza

cuyo fin sea la consecución de un mundo mejor, bastante más allá de la mera transmisión de contenidos.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La evaluación de History of Schooling se desarrolló dentro de la impartición de dicha asignatura, que forma parte del primer curso del Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación y a la Facultad de Filosofía y Letras, al ser un doble grado, dentro de la Universidad de Málaga. El profesor que la imparte está adscrito al área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, dentro del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Es relevante señalar que la docencia de esta asignatura es en inglés, y los niveles del alumnado a este respecto eran diversos, no siendo el inglés la lengua materna estudiantil en ninguno de los casos.

El primer curso de la asignatura contaba con 61 estudiantes bajo el registro del campus virtual de la Universidad de Málaga, el cual reflejaba posteriormente cómo se había dejado de recibir la matrícula de tres alumnas, una alumna repetidora del curso anterior nunca asistió a clase, y otra con la asignatura pendiente de cursos pasados, solo asistió en un par de ocasiones, con lo cual el número final de estudiantes sería de 56.

Las clases se desarrollaron durante todo el primer semestre del curso 2020/2021, los lunes y martes, de once de la mañana a una de la tarde, siendo la segunda asignatura del día, un factor que siempre debiera tenerse en consideración. Se pasó de un modelo híbrido, o bimodal, a clases absolutamente virtuales, prácticamente, a poco más de un mes de iniciado el curso, dadas las medidas sanitarias acordadas por la Junta de Andalucía y por el Estado español. Este es un factor fundamental, dado que no es posible la misma participación, y gestión del aula, de modo presencial, en comparación con el modo absolutamente virtual, máxime cuando la normativa española o local no exige u obliga a que el alumnado ponga la cámara de su ordenador, con lo cual, esta decisión es voluntaria.

El diseño de investigación partió de un paradigma cualitativo, donde la observación, en el caso que nos ocupa, sirve como herramienta de recogida de información (Taylor & Bogdan, 2002). Dentro del marco general, hemos de tener en cuenta la etnografía virtual (Hine, 2017), puesto que toda la investigación se encontró mediada por pantallas, y por internet, alejándonos del esquema clásico del investigador, o investigadora, en un terreno físico, con un

diario de campo escrito, y con observaciones registradas de forma manual.

La evaluación efectuada parte, a su vez, de un curso inmerso dentro del Plan de Formación del Personal Docente Investigador de la Universidad de Málaga, desarrollado hasta el 15 de julio de 2021, de código y nombre G02D2120 Herramientas y estrategias para el Flipped Classroom, impartido de forma telemática para el profesorado seleccionado, de entre los inscritos, los días 14 de junio, de 9:00 horas a 11:30 horas, 18 de junio, de 16:00 horas a 18:30 horas, y 23 de junio, de 16:00 a 18:30. De forma análoga a esta formación docente, los objetivos de la investigación son varios, y se describen a continuación.

En primer lugar, se analiza el espacio individual, con anterioridad a la clase, comprobándose cuáles fueron las tareas a realizar por el alumnado, qué explicaciones se aportaron, qué soporte audiovisual se usó y qué pre-tareas se designaron. Todo ello es fundamental, pues es la base para la implementación de la metodología que, no lo olvidemos, el alumnado no conocía. Igualmente, hay que ver si existían herramientas para comprobar si los estudiantes cumplían su función.

Es necesario atender al espacio grupal como segundo objetivo, es decir, qué sucede durante la clase, qué actividades se contemplan, si se opta por la gamificación, por actividades grupales o individuales. Como sabemos, la participación es absolutamente fundamental.

Por último, es necesario comprobar qué tareas, de nuevo, como en origen, de forma individual, efectúa el alumnado, qué ejercicios, que aplicaciones prácticas, cómo se implementa una evaluación justa de procesos, resultados, e incluso de productos finales, aunque no nos encontremos en un aprendizaje basado en proyectos.

Como sabemos, una metodología de corte cualitativo implica un volumen de datos bastante amplio, con lo cual la observación meramente visual, más aún a través de unas dinámicas mayoritariamente virtuales, no podía ser el único medio empleado. En primer lugar, las clases se impartieron a través de Google Meets, así como las presentaciones del alumnado, pero dicho artefacto implica solo una parte de lo acontecido.

El campus virtual de la Universidad de Málaga sería una herramienta fundamental para este estudio. En primer lugar, como espacio de volcado de información por parte de profesorado y alumnado. En segundo lugar, como espacio de debate e interacción, a través del foro. Por último, el empleo de una Wiki daba lugar a la auto-organización del alumnado, dándole la opción de coordinación, y

responsabilización, en plazos, fechas y contenidos, como a continuación podrá comprobarse en los resultados.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La evaluación, atendiendo al primero de los objetivos, arroja los siguientes resultados. Como soporte individual, desde aún antes de la primera clase, se volcaban en el campus virtual distintas informaciones. Como información inicial de la asignatura, pese a que las guías docentes de las materias curriculares son públicas, se informaba que en esta disciplina universitaria concreta el docente quería que los y las estudiantes fueran protagonistas, independientemente de que se declarase o no otro estado de alarma por parte del Estado español. Para entender esto, era fundamental leer los criterios de evaluación que se encontraban a continuación en un documento adjunto.

Si todos intentábamos aprender, hacer un esfuerzo, demostrarlo, no plagiar, leer, comprender, practicar el pensamiento crítico, contrastar, hablar y escribir con fundamento (bibliografía, datos, etc.), hacer presentaciones con la mayor creatividad y empatía acorde a las circunstancias ... disfrutaríamos con la asignatura, y la calificación final lo demostraría.

Con respecto a los criterios de evaluación, o assessment criteria, se trataba de un documento de siete páginas, en el cual se comenzaba, atendiendo a la educación emocional, afirmando que se esperaba que el alumnado afrontara el aprendizaje de la historia de la escuela con la misma ilusión que el docente. El número de horas de dedicación individual que legalmente se requiere de cada estudiante es 150. Quien no demostrara dedicación, difícilmente podría aprobar el curso. El objetivo era que todo lo que cada estudiante hiciera le llenara y generara, o consolidara, su pensamiento crítico. La asignatura sería imposible aprobarla dejándolo todo para los últimos momentos.

El documento sobre el cual hablamos es absolutamente fundamental, siendo la base metodológica de la asignatura. En él, se explicaban los requisitos para obtener una calificación de 5 a 6.5 sobre 10, y de siete en adelante. Se requería la lectura de dos libros relacionados con la historia de la escuela, los cuales, pese a ser leídos de forma individual, se expondrían a la clase en grupo, efectuándose la inversión por parte de las exponentes de estudiantes a docentes.

De forma individual, el alumnado comenzaría el curso, como actividad inicial, exponiendo, de forma breve, dado la ratio y horario de las clases, su propia historia de la escuela, la cual sería una narración de unos minutos, siempre en inglés, del porqué se encontraban en este grado universitario y por qué deseaban ser docentes. Desde el

inicio, los contrastes en este aspecto eran diversos, y la Flipped Classroom debe tener siempre en cuenta que los bagajes del alumnado son enormemente amplios. Desde niveles B1 a C1 de inglés, desde personas introvertidas a extrovertidas, desde la seriedad a aportaciones con tonos de humor... la primera actividad contaba con todas estas vicisitudes posibles.

Continuando con la explicación de actividades a desarrollar con anterioridad a la clase, nos encontramos con la necesidad de seleccionar temáticas, de forma grupal, para realizar una tercera exposición grupal. Aunque la asignatura legalmente contara con nueve temas, dado el desconocimiento absoluto habitual por parte del alumnado de la materia, dado que la historia de la escuela no se imparte en la enseñanza secundaria obligatoria española, como lección enriquecida se estableció, por parte del docente, una subdivisión de los citados nueve temas, obteniéndose un resultado de 34 subtemas en total, desde los orígenes de la timocracia y de la democracia y su relación con la enseñanza, hasta las aportaciones de Tomás Moro, del Despotismo Ilustrado, de la I y II República españolas, o la historia del currículo oculto, o la influencia de las organizaciones internacionales en la configuración de la enseñanza primaria. Todos estos temas eran sugerencias, y se vieron desbordados por un alumnado que propuso, y expuso una diversidad de temas no incluidos en la mencionada subdivisión de temas, desde la relevancia de Sócrates en la enseñanza, a una historia de vida de persona intersexual en la enseñanza, o el silencio relacionado con el origen del coltán, herramienta básica para la aparición de la tecnología en la historia de la educación.

Como actividad previa a las clases, y dentro de los criterios de evaluación de la presente asignatura universitaria, se informaba de la necesidad de seleccionar un subtema cuyo análisis no sería expuesto en clase, sino en el foro del campus virtual, donde, realmente, todas las dinámicas de clase tenían cabida. Se informaba de la absoluta necesidad de asistencia y participación a clase, pues de lo contrario, se contaba con el riesgo de que una metodología absolutamente activa se convirtiera, sí, en una clase invertida, pero en una en la cual el rol de docente tradicional magistral fuera ejecutado por el alumnado.

La última información dentro de los criterios de evaluación era la solicitud, al final de la asignatura, de un ensayo crítico individual. En él se efectuaría una autoevaluación, mostrando los aprendizajes (o no) obtenidos, así como una evaluación crítica del profesor y la dinámica de clase. La tarea de subirlo se abriría en el campus virtual unas semanas antes de que finalizara el curso. Este escrito era muy importante, y no tenía límite máximo de páginas. El absoluto desarrollo de la clase invertida se explicaba de

principio a fin, pues este enfoque, en este caso, no abordaba sesiones concretas y específicas, sino una asignatura al completo, con la experiencia de años anteriores.

Como no podía faltar en la metodología, pues así suele emplearse, se contó con un vídeo (Sprouts, 2015), que explicaba, en inglés, y en solo tres minutos, qué es el modelo de la clase invertida. Las herramientas fundamentales de comprobación de si tanto el vídeo, como los criterios de evaluación, habían sido atendidos, fueron, en primer lugar, el foro, pues el vídeo, así como todo, menos los criterios de evaluación, se insertaba en el citado espacio de debate, y generó tres comentarios; sin embargo, las primeras sesiones de clase fueron dedicadas a la explicación y respuesta de un sinfín de cuestiones. Gran parte del alumnado mostraría sensaciones poco agradables, rozando el pánico y la ansiedad, ante esta nueva dinámica, quizás marcadas por su recién estrenada mayoría de edad (en algunos casos, ni eso) y por la novedad en la investigación autónoma por su parte, o por la exposición ante un número de personas considerable, y en una lengua que no es la propia, de temáticas que hasta el momento desconocían por completo.

Se propusieron, como materiales audiovisuales complementarios, una serie de emisiones que estaban a disposición del alumnado en las bibliotecas universitarias locales. En primer lugar, un capítulo de la serie inglesa llamada *Black Mirror*, que lleva por título *The entire history of you*, lo cual tenía por objeto entender la relevancia de la historia en nuestras vidas, y en este caso, en la vida del protagonista. En segundo lugar, y como medio para entender la relevancia de determinada ideología en la historia de la escuela en el Estado español -y no solo en él-, se daba la posibilidad de visionar *Die Welle* (La ola), película alemana sobre la autocracia, las dinámicas autoritarias, y el descontrol. Por último, y para contrastar con las opciones inglesas y alemanas, se ofrecía la película *La lengua de las mariposas*, la cual versa sobre la dinámica de un profesor racionalista, y especialmente con uno de sus alumnos, en el período previo al golpe de Estado de 1936, que dio paso a una dictadura en España de más de cuarenta años.

Como material, de nuevo, previo a la asignatura, y en el foro del campus virtual, se ofrecieron bases de datos para investigar sobre enseñanza, y abandonar Google, así como dos documentos, uno sobre cómo diagnosticar y evaluar un libro sobre historia de la escuela, y otro sobre cómo realizar el ensayo crítico final de la asignatura, todo ello con el objetivo de que el alumnado no se sintiera perdido, aunque, de inicio, el contraste y el volumen de la información fue considerado abrumador por parte del alumnado, el cual pudo comprobarse cómo descargaban

los documentos citados, a través de contadores de internet.

Solo faltaban cuatro documentos más para completar la secuencia. En primer lugar, se aportaba un análisis de la educación en España entre el año 1780 y el año 1814, con el objeto de que, cuando el alumnado eligiera subtemas de evaluación, tuvieran un modelo de cómo se hacía, atendiendo a qué factores, y lo más importante, entendieran cómo se fundamenta un trabajo histórico. Cabe subrayar que con este documento se daba introducción a la relevancia absoluta de las fuentes primarias, empleadas en dicho escrito, y en el siguiente documento.

Una cronología histórico-educativa y los orígenes del sistema nacional de instrucción pública español, de 1812 a 1874, una cronología histórico-educativa del período que se llamó la Restauración, de 1874 a 1931, una cronología de lo acontecido durante la II República española, de 1931 a 1936, y otras dos más, de la enseñanza durante la enseñanza franquista, y del vigente régimen de partidos políticos, también se aportaba, de forma que, en caso de elegir investigar sobre hechos educativos de estos períodos, pudieran orientarse, a través de documentos de pocas líneas (una hoja para cada momento histórico), sobre acontecimientos que debieran tener en cuenta.

El penúltimo documento aportado es una referencia de ocho páginas sobre la legislación educativa, fuente primaria, del Estado español en el siglo XIX, incluyendo la ley de enseñanza primaria 21 de julio de 1838, el plan general de estudios de 1845, la firma del Concordato con la Iglesia Católica de 1851, la ley de instrucción pública de 1857, el decreto de la I República española de 1868 sobre educación, las medidas encaminadas a la alternancia de partidos en el gobierno y, por último, la creación del ministerio de instrucción pública, ya en el año 1900.

Como información final orientativa previa a las clases, se aportaba un listado, realizado por el docente, de 35 personalidades influyentes en la historia de la escuela, dentro del cual se podía encontrar a Francisco Giner de los Ríos, Francisco Ferrer Guardia, María Zambrano, Pilar Primo de Rivera, Louise Michel, José María Pemán y Pemartín o el antiguo ministro de educación en los últimos años de la dictadura franquista: José Luis Villar Palasí.

El segundo objetivo de la investigación se resolvería con las clases. Dando tiempo a que el alumnado leyera la documentación, especialmente los criterios de evaluación, entendiera qué era la clase invertida a través de un breve vídeo, y aprendiera que con esta versión de la *Flipped Classroom*, hasta cierto punto, su futuro académico en esta materia estaba en sus propias manos, en su capacidad de investigar autónomamente, y en mostrar sus

resultados ante docentes y alumnado, cuya atención, participación y/o preguntas, sería una opción de entender si se podría denominar aprendizaje lo que estaba sucediendo. Si la opción hubiera sido, únicamente, el aprendizaje por descubrimiento, las investigaciones individuales sobre temáticas seleccionadas por el alumnado, podría estar en torno a ello.

Pese al juicio -o prejuicio- docente, basado en las experiencias de años previos, de las dificultades en las exposiciones iniciales en crudo, es decir, sin grandes indicaciones, ni referencias, ni imposiciones metodológicas o de contenidos, a la par que de temáticas individuales, emocionales y autorreferenciales, la experiencia del primer semestre del curso 2020/2021 desbordaría por completo las expectativas fijadas.

En el pequeño período previo al confinamiento y suspensión de las clases presenciales, diversas alumnas deseaban exponer sus historias de la escuela, pedían levantarse de sus asientos y colocarse al frente, no sentían ningún tipo de apuro, y se expresaban en un buen inglés. Sin embargo, quedaría claro que quienes exponían en último lugar, teniendo en cuenta que se solicitaban exposiciones en turnos voluntarios, podían hasta sufrir hablando en público, y así lo manifestaban, pese a que el docente trataba de relajar y destensar las exposiciones, y explicar que el trabajo docente tiene gran parte de hablar en público, no solo frente al alumnado, sino frente a colegas docentes y familias, en el caso del Estado español, en claustros de profesorado y consejos escolares. Sumemos a esto el factor inglés, pues se iban a graduar en ello, y debían estar en disposición de dar clases en dicho idioma.

En segundo lugar, dentro del segundo objetivo, se encontraba la configuración del resto de actividades de la asignatura. La activación de la mencionada Wiki había dado paso a una organización de grupos a lo largo de todo el semestre, pero el alumnado mostraba un alto número de dudas, especialmente referidas al desarrollo de sus exposiciones, y al ensayo final de la asignatura. Todas estas dudas debían ser resueltas a la mayor prontitud, para que los objetivos de la clase invertida surtieran efecto. Vayamos a las exposiciones, por tanto.

Un porcentaje del alumnado de primer curso de la materia sí había realizado exposiciones previamente; una gran parte, nunca lo hizo con anterioridad. Quienes lo habían hecho, no fueron más allá de la presentación de *Power Points* y clases magistrales gracias a ellos. El docente les explicaba: emplear las tecnologías no tenía por qué hacer de *History of schooling* una materia atractiva. Solo investigar sobre aquello que más les interesara, y presentarlo de

la manera que mejor les pareciera, podría suponer aprendizaje. Pero había miedo.

¿Es posible hacer un Kahoot? ¿Es posible hacer preguntas al alumnado? ¿Podemos hacer vídeos? ¿Podemos leer libros que no estén en la bibliografía? ¿Podemos asociar cuestiones a History of schooling que habitualmente fueron ignoradas? ¿La gamificación sería posible? Todas las respuestas eran afirmativas. Podrían disfrazarse, establecer grabaciones en diferido, emplear videos musicales o de documentales, realizar todo tipo de dinámicas (solo online).

El alumnado entendía, poco a poco, cómo sus exposiciones, logrando su propia confianza, y el apoyo docente, irían a mejor, siendo, seguro, las últimas exposiciones mejor que las primeras, salvo en los casos de aquellas personas que, por desgracia, dejaban todo para el final. Pero todos seríamos jueces, y no solo el docente, como ahora veremos.

Los comentarios en el foro, el ensayo final de la asignatura, la clase invertida... todo era nuevo, todo generaba dudas. No teníamos apenas clases para resolver un alto número de cuestiones, pese al alto volumen de documentación previa aportada, y en bastantes casos, efectivamente leída. Dudas y más dudas. La consigna era clara: aprender History of schooling, a través de las temáticas concretas investigadas, mostrar al resto de compañeros, y al docente, la historia, tal cual les gustaría que se la mostrarán, y tal como la impartirían como futuros docentes, tratar de aprender de las exposiciones, aprender a fomentar la interacción como herramienta de aprendizaje, eliminar el rol del docente como ser omnipotente que todo lo sabe, demostrar el esfuerzo realizado, y, ¿por qué no?, disfrutar, y hacer disfrutar. ¿Sería todo ello posible, pese a la ratio, el confinamiento, y las clases online? ¿Se puntuaría cuanto más se comentará en el foro, o cuantas más páginas tuviera el ensayo final? Había que eliminar muchos vicios de la enseñanza tradicional secundaria de la que provenían la mayoría.

La fundamentación de lo escrito, de lo comentado, de lo expuesto. El criterio era claro. La importancia de las fuentes primarias. El sentido crítico. El contraste de fuentes de información. La historia bebe de distintas fuentes, de la misma forma, la historia de la escuela, y a través del trabajo individual, y grupal, la clase invertida debía traernos aquello para lo cual la habíamos diseñado. Tenían fuentes. Tenían bases de datos. Tenían la casilla de salida con un vídeo, tres aportaciones audiovisuales, y bastantes documentos. Tenían el foro, la bibliografía. En esta segunda fase estábamos a punto de dar el pistoletazo de salida, solo faltaba aprender qué era el ensayo final.

Autoevaluación. Una palabra nueva para el alumnado. Evaluación del docente... ¿Sería posible juzgar al juez? ¿Tendrían repercusiones evaluaciones negativas? ¿Cómo podían evaluar tantas exposiciones? ¿Había número máximo de páginas? ¿Cómo podían evaluarse ellos mismos? Las exposiciones podían convertirse en un producto, las aportaciones y comentarios sobre temas históricos en el foro, también. ¿Cómo podría el docente conocer el esfuerzo del alumnado, por una asignatura de contenido nuevo, por una *Flipped Classroom* desconocida, por una evaluación hasta ahora nunca vista? Con el mayor número de datos a su disposición. Para ello estaría el ensayo final. El hecho de solo resaltar lo positivo del docente lo convertiría en un monstruo, endiosado; autocalificarse con sobresaliente si lo máximo que se hizo fue realizar un Power Point con letras y no interactuar absolutamente nada con el alumnado sería contraproducente; si la clase no participaba, no aportaba, y permanecía como pasiva, evaluarla con un diez sería incoherente. Los ejemplos servían de complemento, y de concreción, a toda la documentación previa a esta fase. Si de inicio, las dudas permanecían, avanzábamos hasta la fase final.

Aproximadamente un mes después del inicio del curso, comenzaban las exposiciones. Un grupo elegía Summerhill y la historia de las escuelas libres; otro grupo elegía la historia de la educación en la antigua Esparta. Comenio ocuparía la siguiente clase. La semana siguiente comenzaría con una impresionante exposición sobre la historia de la educación y el género. De ahí, hasta las últimas exposiciones, sobre la Escuela Moderna, el caduco mundo de Disney, Foucault y la historia de la escuela, Trivium y Quadrivium, el olvido de la mujer en la historia de la educación, la historia de la educación multicultural, la historia de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el humanismo, la historia del sistema de enseñanza español... Los temas se sucedieron en una secuencia imparable de trabajo, exposiciones y, en algunos casos, hasta mucha diversión. El docente, ante la enorme diversidad de temas y saltos históricos entre varios de ellos, realizaba el enlace necesario, y mostraba realidades ocultas cuando el alumnado no las había mostrado. La participación era constante en la mayoría de las exposiciones.

A mitad de curso, una parada inusual. La clase al completo solicitaba, antes de continuar, una reunión al final de una de las sesiones. El docente no les estaba efectuando críticas, como así había sucedido en el foro. No consideraban tener el suficiente *feedback*. Seguían teniendo miedo. Creían que estaban acometiendo las exposiciones de forma incorrecta. Nada más lejos de la realidad.

El docente les expresaba su absoluta conformidad con los hechos, con las temáticas, con el contraste, y con las exposiciones. Habían realizado juegos, empleado aplicaciones que ni el docente conocía, ejecutado vídeos con efectos que el docente ni era capaz de hacer... Si todo iba sobre ruedas, esta sesión implicó un vuelco. Sorprendentemente, todo fue aún mejor.

Exposiciones con disfraces. Alumnas disfrazadas de hombres para mostrar cómo la mujer sufrió a lo largo de la historia de la educación para tener su lugar. Vídeos con montajes increíbles, con música, con tomas falsas. Un alumno crearía una careta de Sócrates. Un grupo efectuaría un vídeo con la misma persona interpretando un debate sobre historia de la escuela. Una historia de la escuela en vídeo cerrado de YouTube de una persona intersexual fue conmovedora para la clase, que no sabía ni cuál era esa condición sexual. La historia del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones de gran crudeza a través del vídeo, desconocido para toda la clase y para el docente, llamado *Genie: The Forbidden Experiment*. Incluso, temas de gran densidad, como el papel de la Iglesia Católica en la historia de la educación en la España de 1800 a 1936, contaría con ropajes y actitudes que asemejaban a los de la época, y lograban atraer al alumnado, a través de preguntas e interpelaciones.

No solo lo cualitativo, sino lo cuantitativo, logra reflejar la efectividad, en este caso, de la clase invertida, la cual, como se comentaba de inicio, mostraba su éxito con base no solo en el diseño docente, sino, sobre todo, en una labor encomiable del alumnado, con una capacidad de trabajo, sacrificio, esfuerzo, crítica y autocrítica fuera de toda duda y, además, comprobable por parte de todo el alumnado, que, pese a la dificultad que ello implica, era juez, y parte.

Decenas de exposiciones (todas las requeridas para el número de grupos que se establecieron, cuya composición fue determinada por propia iniciativa y en nada influida por criterio docente alguno) y los trabajos individuales, muestran el cúmulo de ejercicios y aplicaciones prácticas efectuadas. Los hilos abiertos por el alumnado superaron los 200, siendo los de mayor éxito aquellos que implicaban una de las actividades optativas mencionadas en la primera fase de la clase invertida, explicada en la segunda fase, e implementada en esta tercera fase de evaluación: las entrevistas efectuadas, en soporte sonoro o audiovisual, a personas que vivieron la enseñanza durante las dictaduras, especialmente, las abuelas y los abuelos del alumnado, una experiencia preciosa que aproximó a familias, y que en algunos casos fue divertida, y en otros bastante dura. En ocasiones, se presentaban imágenes de los libros de texto de la época.

Los resultados de las evaluaciones de la asignatura reflejan el éxito de la experiencia. La clase obtuvo una nota media de notable alto, el docente, una nota media próxima a la calificación de 8, nota aproximada a la que se atribuyeron los mayoritariamente. Sin embargo, las calificaciones finales que recibió el alumnado fueron enormemente superiores. Tres matrículas de honor (máximo legal permitido), y doce calificaciones de 10, a las que se suman 12 sobresalientes más. Solo una alumna iría a la convocatoria de septiembre por no realizar su evaluación individual de un tema histórico, con únicamente dicha tarea pendiente para presentar, con el resto de tareas aprobadas. Pese a estas calificaciones, y a unas dinámicas que cumplían con creces los objetivos de esta evaluación didáctica, algo insólito, finalizaría la clase.

Dado que legalmente se establece un período de reclamación de calificaciones, este se fijó con 24 horas de posterioridad a la publicación de las notas provisionales. Habiendo estudiantes con calificaciones de 5, 6.5, u 8.5, hubiera sido lógico que existieran dudas con respecto a dichas puntuaciones, o exigencias de obtener una mayor nota. Sin embargo, no hubo reclamaciones. De repente, aproximadamente la mitad de la clase, se presentaba, virtualmente, a través de *Google Meets*, para felicitar al docente, incluyéndose hasta personas con calificaciones bajas, y excusando algunas estudiantes a algunas de sus compañeras que no habían podido asistir. Como si fuera una clase más, debatimos por más de una hora, y nos felicitamos todas, incitando al docente a que continuaran de esta forma, investigando, formándose, y cuestionándose todo, y por supuesto, nunca ignorando una visión histórica.

## CONCLUSIONES

La *Flipped Classroom*, o aula invertida, es sin duda una metodología activa con un nuevo punto de vista, tratándose de una educación centrada en la acción estudiantil, antes, durante, y después de las clases, y con la figura docente con un papel más pasivo de lo tradicionalmente considerado: las revisiones internacionales de artículos como el que ahora se presentan es un hecho, esta herramienta ha llegado para quedarse (Fuchs, 2021).

Una experiencia única, quién sabe si irrepetible, fue el resultado de la evaluación didáctica de la experiencia profesional aquí narrada, pero lo idílico del proceso se fundamenta en diseños mejorados de experiencias previas y, por supuesto, en un alumnado con un afán de superación inequívoco. Sin embargo, la implementación de metodologías activas, y de la clase invertida, sigue teniendo más de reto, que de facilidades, siendo aún un desafío en aulas universitarias.



El currículo universitario, al menos en el Estado español, es un cúmulo de contenidos, de criterios de evaluación, de rúbricas... y en demasiadas ocasiones, pareciera que el aprendizaje llegara de cualquier forma. Si el aula invertida puede aplicarse en las universidades, es necesario un esfuerzo formativo docente bastante considerable, por no hablar de la coordinación que debiera existir entre enseñanza superior y enseñanza secundaria post-obligatoria, pues sin esta última, el choque entre cualquier metodología activa, *Flipped Classroom* o no, y un alumnado procedente de prácticas arcaicas, es enorme, provocándose hasta reacciones ansiógenas, a modo de miedo a la libertad.

Deben contrastarse experiencias de resultados positivos, como la presente, con aquellas otras que no tuvieron tanto éxito, y estas también debieran leerse en las revistas de alto impacto pues, de lo contrario, nos encontraríamos ante visiones unívocas de la realidad. Impartir clases magistrales, e imponer exámenes memorísticos, es la norma. Corregir exámenes implica un tiempo determinado. Evaluar, y más aún de forma didáctica, exposición tras exposición, hasta 200 escritos, más de cincuenta ensayos de aprendizaje individuales, implica un esfuerzo docente que no es recompensado de ninguna forma, con lo cual, solo las epistemologías de aquel profesorado realmente implicado en la innovación, pueden suponer una transformación, al menos a niveles micro, dentro de un engranaje aún complejo de evolucionar en un alto porcentaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Zoubi, A. M. & Suleiman, L. M. (2021). *Flipped Classroom* Strategy Based on Critical Thinking Skills: Helping Fresh Female Students Acquiring Derivative Concept. *International Journal of Instruction*, *14*(2), 791-810. Doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14244a>
- Chuang, H. H., Weng, C. Y., & Chen, C. H. (2018). Which students benefit most from a *Flipped Classroom* approach to language learning? *British Journal of Educational Technology*, *49*(1), 56–68. Doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12530>
- Fredriksen, H. (2020). Exploring Realistic Mathematics Education in a *Flipped Classroom* Context at the Tertiary Level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *19*, 377–396. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10053-1>
- Freinet, C. (2020). *Las Invariantes Pedagógicas / Modernizar la Escuela*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Fuchs, K. (2021). Innovative Teaching: A Qualitative Review of *Flipped Classroom* s. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *20*(3), 18-32. Doi: <https://doi.org/10.26803/ijter.20.3.2>
- González-Velasco, C., Feito-Ruiz, I., González-Fernández, M., Álvarez-Arenal, J.-L. & Sarmiento-Alonso, N. (2021). Does the teaching-learning model based on the *Flipped Classroom* improve academic results of students at different educational levels? *Revista Complutense de Educación*, *32*(1), 27-39. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.67851>
- Haidov, R. & Bensen, H. (2021). Flipped learning in education: a content analysis. *Sustainable Multilingualism*, *18*, 111-139. Doi: <https://doi.org/10.2478/sm-2021-0006>
- Hine, C. (2017). Ethnography and the Internet: Taking Account of Emerging Technological Landscapes. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, *10*, 315–329. Doi: <https://doi.org/10.1007/s40647-017-0178-7>
- Låg, T. & Grøm Sæle, R. (2019). Does the *Flipped Classroom* Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. *AERA Open* *5*(3), 1–17. Doi: [10.1177/2332858419870489](https://doi.org/10.1177/2332858419870489)
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.-J., López-Núñez, J.-A., & Pozo-Sánchez, S. (2021). Scientific production of flipped learning and *Flipped Classroom* in Web of Science. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, *14*(1), 1-26. Doi: [10.35699/1983-3652.2021.26266](https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.26266)
- Onieva, J. L. & Cremades, R. (2021). Análisis prospectivo del uso de *Flipped Classroom* por el futuro profesorado de Lengua castellana y literatura en Secundaria. *Tejuelo*, *33*, 319-344. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.319>
- Rodríguez-Campoverde, D. G., Peña-Holguín, R. R., Solarte-Chapi, O. V., Marcillo-Veliz, M. E., & Peralta-Carpio, C. G. (2020). Implementación de una *Flipped Classroom* y su modelo pedagógico y tecnológico para la asignatura de Matemáticas en Bachillerato. *Atlante*, octubre, 2020. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/10/flipped-classroom.html>
- Sprouts. (28 de septiembre de 2015). *The Flipped Classroom Model* [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=qdKzSq\\_t8k8](https://www.youtube.com/watch?v=qdKzSq_t8k8)
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.

Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a *Flipped Classroom* design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education, 107*, 113-126. Doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.003

Ya ar, M. O. & Polat, M. (2021). A MOOC-based *Flipped Classroom* Model: Reflecting on pre-service English language teachers' experience and perceptions. *Participatory Educational Research (PER), 8(4)*, 103-123. Doi: <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.81.8.4>