

## LA CLASE INVERTIDA COMO UNA METODOLOGÍA ACTIVA EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES EN CUENCA-ECUADOR

García Carrasco, María Daniela <sup>1</sup> Arteaga Ortiz, Ana Cristina

### RESUMEN

*La clase invertida es una metodología que permite transformar la educación tradicional por una innovadora. La presente investigación tuvo como objetivo promover un aprendizaje activo y significativo en la asignatura de Ciencias Sociales mediante la aplicación de un plan didáctico basado en la clase invertida. Se planteó una metodología de corte cualitativo, con alcance exploratorio descriptivo y un diseño de investigación- acción participativa, participaron estudiantes del Cuarto año de EGB de una unidad educativa privada de la ciudad de Cuenca Ecuador. Los resultados más relevantes de la intervención sugirieron que la clase invertida se instaura como un modelo didáctico innovador que fomenta un aprendizaje activo, a través de la crítica; así mismo, permitió superar el modelo curricular tradicional-prescriptivo y el enfoque contentista del aprendizaje; por último, sugirió una combinación metodológica del DUA con este modelo, demostrando además la pertinencia con el enfoque de la educación inclusiva.*

**Palabras claves:** Ciencias Sociales, Palabras Clave: clase invertida, aprendizaje activo, aprendizaje crítico., constructivismo

## THE INVERTED CLASS AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN THE COURSE OF SOCIAL SCIENCES IN CUENCA-ECUADOR

### ABSTRACT

*The flipped classroom is a methodology which will let transform the traditional education into an innovative one. This investigation had as objective the promotion of an active and significant learning of the social sciences subject by the application of a didactic plan based on the flipped classroom. The methodological approach was qualitative research, with an explorative-descriptive reach and an investigative-active participative methodological design. Students of the fourth year of GBE from a private school in Cuenca Ecuador participated in the study. The most relevant results from the intervention suggested that the flipped classroom is an innovative didactic model that foment an active learning, by the use of criticism; likewise, it allowed to overcome the traditional prescriptive curricular model and the contentist approach to learning; at last, it suggested a methodological combination between UDL and this model, demonstrating the relevance of the inclusive education approach.*

**Keywords:** flipped classroom, Social Sciences, active learning, constructivism, critical learning

---

<sup>1</sup> Universidad del Azuay (Ecuador). Email: [danielagarciacarrasco333@gmail.com](mailto:danielagarciacarrasco333@gmail.com)

## Introducción

La educación a lo largo de la historia se ha transformado para dar respuesta a las necesidades y demandas de cada una de las épocas, siendo influenciada directamente por aspectos políticos, sociales, culturales y hasta religiosos, que forjan las diferentes corrientes pedagógicas y didácticas a fin de construir las directrices de las diversas metodologías, lo que permite conocer el rol de los principales actores del proceso educativo: los estudiantes y los docentes. La educación actual requiere dar respuesta a la sociedad del conocimiento, donde las herramientas tecnológicas como las TICs (tecnologías de la información y las comunicaciones), aulas virtuales y plataformas LMS son una realidad que los docentes no pueden dejar de lado, lo que genera cambios profundos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, es necesario analizar el proceso de aprendizaje implementado en las asignaturas, una de estas, las Ciencias Sociales, reconociendo como indispensable dentro de su enseñanza situar a los estudiantes ante los cambios sociales producidos en el mundo, subordinando su didáctica y así direccionando las metodologías aplicadas a esta disciplina (Fernández y Pagés, 2018). En la actualidad se desarrolla un creciente interés en los paradigmas constructivistas, pues el estudiante se convierte en el protagonista de su aprendizaje, donde el pensamiento crítico y reflexivo están presentes generando aprendizajes significativos acorde a sus necesidades e intereses, principios muy alejados a los postulados por la escuela tradicional. Este nuevo paradigma educativo permite integrar las nuevas tecnologías en este proceso, ampliando las posibilidades de llevar a cabo la labor educativa, tales como: la implementación de diversas modalidades de aprendizaje (presencial, semipresencial, y virtual), utilización de recursos digitales (juegos interactivos, videos, podcasts), y la aplicación de metodologías activas como la clase invertida.

La clase invertida o el método de “dar la vuelta a la clase”, fue propuesto por dos docentes: Bergmann y Sams (2014), los cuales reconocen a este modelo como una alternativa de cambio ante el sistema educativo tradicional. Esta metodología permite integrar a las TICs dentro del aprendizaje para obtener un intercambio de información adecuado. tanto dentro como fuera del salón de clases, fomentando la adquisición de habilidades digitales necesarias para la sociedad actual (Martínez, *et al.*, 2014, citado por Hernández y Tecpan, 2017). En este sentido, resulta necesario implementar este tipo de metodología que fomente el aprendizaje crítico y reflexivo a través de las TICs.

El presente estudio se sustenta teóricamente en el paradigma educativo constructivista, que se enfoca en la adquisición del conocimiento y la reflexión sobre sí mismo, construyendo activa y cognoscentemente; es decir, sin recibir pasivamente del ambiente o de los otros, sino mediante actividades basadas en experiencias que aporten con un contexto valioso y significativo para el aprendizaje (Hernández, 2008; Barriga y Hernández, 2010). Ausubel (1963, citado por Tünnermann, 2011) acuña el concepto de aprendizaje significativo, que es posible si se logran relacionar los conocimientos nuevos con los que ya posee el sujeto, estableciendo un modelo

didáctico de transmisión-recepción que supera las deficiencias del modelo tradicional. Para Freire (1970), en su obra "Pedagogía del oprimido", la pedagogía tradicional debe transformarse, con una visión crítica del mundo en el que vivimos. La enseñanza no debe ser solamente las letras, palabras y frases, sino lo más importante, debe transmitirse la realidad y crear una conciencia liberadora (Ocampo, 2007). Del mismo modo, Vygotsky (1995, citado por Aparicio y Ostos, 2018), reacciona a las prácticas educativas de tipo mecanicista, y prioriza en la interacción entre estímulos y respuestas, expone al aprendizaje proveniente de la interacción social e interpersonal y la reconstrucción interna privilegiando la razón, la afectividad y los instintos.

En la actualidad, se reconoce la importancia de diseñar el camino a seguir para establecer las secuencias de enseñanza-aprendizaje, de esta manera utilizar una metodología diseñada para guiar, desarrollar y evaluar los aprendizajes que el docente pretende alcanzar, alineando tres elementos esenciales: el qué, el por qué y el para qué de la enseñanza (Ordoñez y Pérez, 2022). Al mismo tiempo, es necesario estimular a los alumnos para obtener procesos de aprendizaje espontáneos, lo que nos remite a los que se conoce como "metodologías activas" (Bernal y Martínez, 2009), aquellos métodos, técnicas y estrategias de enseñanza significativas, realistas y viables, que crean oportunidades y condiciones organizadas sistemáticamente e intencionalmente para promover el aprendizaje, aplicando los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida cotidiana (Arias y Rodríguez, 2020; Bernal y Martínez, 2009; Fernández, 2006; Genes *et al.*, 2017). Mediante el uso de metodologías activas existe una disposición hacia el desarrollo del pensamiento y una actitud inquisitiva para detallar conceptualizaciones, analizar información que se aprende, utilizando la lógica en el análisis de los estudiantes para expresar y defender sus argumentos (Lira, 2010).

Es necesario resaltar la utilización de herramientas tecnológicas en los distintos niveles educativos que cada vez tienen más cabida en los salones de clase. La "Clase Invertida" o "*Flipped Classroom*" surgió como una alternativa para aprovechar los beneficios que ofrecen las TICs a la educación (Arellano *et al.*, 2015). Esta metodología es un espacio de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el maestro guía a los alumnos mientras estos aprenden, interactúan y se involucran en el objeto de estudio de forma creativa (Santiago y Bergmann, 2018), dejando atrás un modelo tradicional, donde el alumno permanece con una actitud pasiva, sentado, escuchando, por un sistema motivador en donde los alumnos asisten a las lecciones que los profesores imparten y, en casa realizan las tareas asignadas, demostrando independencia y obteniendo aprendizajes significativos (Aguilera *et al.*, 2017; Bergmann y Sams, 2014; Vidal *et al.*, 2016).

Dentro de este contexto, el docente debe convertirse en orientador y guía de aprendizaje, con metodologías y estrategias didáctico-metodológicas (Ordoñez *et al.*, 2021), como establece el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), con un currículo nacional bajo un sistema educativo flexible y abierto a cambios metodológicos; así mismo, la Ley Orgánica de Educación intercultural (LOEI, 2011), en su artículo 2 literal w, proclama la concepción del educando como centro del proceso educativo, con la

flexibilidad del currículo para adaptarse a necesidades y realidades fundamentales (Simbaña, 2021).

En otro orden de ideas, se establece que, a lo largo del tiempo, la enseñanza de Ciencias Sociales se ha visto envuelta en metodologías tradicionalistas y poco influyentes, que no permiten la participación reflexiva del estudiante (Calvas *et al.*, 2020, citado por Palacios y Barrero, 2021). Enseñar las Ciencias Sociales consiste en diseñar y desarrollar una serie de actividades enfocadas en los niños, niñas y adolescentes para que adquieran conocimientos relevantes sobre las sociedades actuales: problemas, éxitos, conflictos y su relación, para así desarrollar un pensamiento histórico que les permita convertirse en pensadores reflexivos y críticos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo (López, 2010; Pagès, 2009). La historia y geografía se aprenden a través de la indagación y métodos de análisis social que vayan más allá de la erudición y memorización de fechas y datos (Gómez y Rodríguez, 2018, citado por Calvas *et al.*, 2020).

Por esta razón, se puede afirmar que la educación es una pieza clave en el desarrollo de una sociedad, y su papel es muy importante; la educación no puede ignorar las oportunidades que ofrece la tecnología y que se pueden poner al servicio de la educación (Domínguez, 2009). Al incorporar nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje se abren oportunidades para docentes y estudiantes, que entran en un proceso de transformación, en función del aprovechamiento de estas herramientas para el desarrollo de sus capacidades analíticas y creativas, que dan origen al conocimiento y aprendizajes significativos, donde los estudiantes puedan tener no solo una participación activa en el aula de clase, sino llevar estos conocimientos a la práctica, generando expectativas a través de nuevas experiencias hacia el conocimiento y pensamiento académico significativo (Lanuza *et al.*, 2018).

En relación con el objeto de estudio, existen investigaciones previas que permiten obtener un referente de la literatura existente; como es el caso de la realizada por Campillo *et al.*, (2019), los cuales identificaron el rendimiento académico de los estudiantes de primaria y su nivel de motivación en la asignatura de Ciencias Sociales a través la aplicación del aula invertida por medio de una plataforma digital. La investigación se enmarcó en un paradigma mixto, donde se utilizaron las calificaciones de los estudiantes y tres foros de discusión con los docentes para recopilar los datos. Los resultados demostraron que la implementación del método del aula invertida fue eficaz al mejorar de forma significativa el rendimiento académico de los estudiantes y al propiciar un mayor nivel de motivación debido a un mejor clima de aprendizaje y el interés por utilizar recursos digitales.

En Machala - Ecuador se realizó una investigación denominada "Consideraciones sobre el aula invertida y gamificación" en el área de Ciencias Sociales, de la autoría de Ordoñez *et al.*, (2021). Este estudio tuvo como objetivo analizar las metodologías activas propias para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación General Básica. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y utilizó técnicas como: la revisión documental, análisis de contenido, hermenéutico y analítico sintético. Los resultados

demonstraron que la principal consideración es el empleo de metodologías activas como el aula invertida y la gamificación dentro del área de las ciencias sociales, lo que permiten movilizar estructuras cognitivas hacia nuevos conocimientos, desde una manera rápida, eficaz y duradera.

Por esta razón, el objetivo general para la presente investigación es promover un aprendizaje activo y significativo en la asignatura de Ciencias Sociales mediante la aplicación de un plan didáctico basado en la Clase Invertida.

## **METODOLOGÍA**

### ***Diseño metodológico***

La presente investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, el cual se emplea con la necesidad de comprender un fenómeno, explorándolo desde la mirada de los participantes dentro del contexto y ambiente natural, reconociendo la importancia de interactuar con el sujeto de estudio, la forma en la que se desenvuelve y actúa (Hernández *et al.*, 2014).

El estudio se desarrolló con un alcance exploratorio, al considerarse un tema de investigación poco estudiado en el contexto a realizar, y descriptivo porque pretende describir la forma en la que la Clase Invertida promueve un aprendizaje activo y significativo, por lo que la investigación puede ser un referente para futuros estudios correlacionales o explicativos en el mismo campo y/o contexto (Hernández *et al.*, 2014).

La investigación emplea un método de investigación-acción participativa, el cual trata de integrar el conocimiento y la acción a través del involucramiento de los participantes para que “conozcan, interpreten y transformen la realidad objeto del estudio” (p.114), para provocar cambios dentro de su contexto (Colmenares, 2012). Una de las características más relevantes de este tipo de diseño es que son los mismos participantes junto con el investigador los que establecen la problemática a resolver para generar cambios y transformaciones profundas (Colmenares, 2012; Hernández *et al.*, 2014).

### ***Contexto, población y participantes***

El contexto de la presente investigación fue una institución educativa privada ubicada en la ciudad de Cuenca, la cual ofrece sus servicios a niñas, niños y adolescentes desde el nivel de Inicial, Básica y Bachillerato. Dentro de la población se seleccionó a los estudiantes del Cuarto año de EGB paralelo “A” y la docente tutora del cuarto año de EGB paralelo “B” por haber sido la responsable de impartir la asignatura de Ciencias Sociales durante el año lectivo anterior (2021-2022) al mismo grupo.

Los participantes del estudio fueron estudiantes y docentes quienes cumplieron con los criterios de inclusión detallados a continuación.



## Tabla 1

### *Criterios de inclusión de estudiantes y docentes*

<b>Criterios de inclusión (estudiantes)</b>	<b>Criterios de inclusión (docentes)</b>
– Estudiante del cuarto año de EGB paralelo “A”.	– Docente de la asignatura de Ciencias Sociales del cuarto año de EGB paralelo “B”.
– Asiste frecuentemente a clases de Ciencias Sociales.	– Trabaja un año más en la institución.
– Posee el consentimiento informado para ser parte del estudio, firmado con sus padres de familia o representante legal.	– Acepta ser parte del estudio y firma el consentimiento informado.

*Fuente: Elaboración propia, 2022*

## Procedimiento

La investigación se desarrolló a partir de las siguientes fases:

### *Fase 1: Análisis del Plan de Unidad Didáctica (PUD) y metodología de la asignatura de Ciencias Sociales del Tercer año de EGB.*

En esta fase se empleó la técnica de análisis documental para la Planificación de Unidad Didáctica (PUD) de Ciencias Sociales del tercer año de EGB de la Institución en el año lectivo 2021-2022, donde se establecieron cuatro categorías de análisis: enfoque teórico de la planificación, participación de los estudiantes, estrategias recursos y tiempos empleados durante la clase invertida, epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales; lo cual permitió tener un referente para la elaboración del plan de intervención. Por último, se elaboró la ficha de observación áulica, la cual se compone de las mismas categorías que la técnica de análisis documental, dicho instrumento se utilizó para registrar la información obtenida de la observación áulica de cuatro clases de la docente tutora del Cuarto de EGB paralelo “B”, la misma que impartió las clases de la asignatura el año lectivo anterior. Con los resultados obtenidos de las técnicas aplicadas se diseñó el plan didáctico basado en la metodología de la clase invertida dentro de un período de seis semanas en el contexto descrito para el presente estudio.

### *Fase 2: Diseño y aplicación el plan didáctico basado en la metodología activa de la Clase Invertida.*

En esta fase se diseñó y aplicó el plan didáctico basado en la metodología de la Clase Invertida, donde se emplearon las técnicas de investigación bibliográfica, para obtener un referente conceptual sobre la propuesta; y la intervención de campo, donde se aplicó un programa de seis semanas en el contexto educativo.

El plan didáctico basado en la clase invertida fue diseñado en base al modelo pedagógico constructivista centrándose en el paradigma del constructivismo social. La postura constructivista es una aportación que se alimenta de diversas corrientes

psicológicas asociadas a la psicología cognitiva: Piaget (1923), Ausubel (1963) y otros, comparten la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de aprendizajes, postulando de esta manera la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento. Básicamente se puede indicar que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos como sociales del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, sino que va construyendo día a día sus propios conocimientos, basándose en los esquemas que ya posee, en lo que ya edificó en relación al medio que le rodea (Díaz y Hernández, 2015).

De la misma manera, Vygotsky (1896 citado por Payer, 2015), considerado el precursor del constructivismo, considera al constructivismo social como un modelo del mismo, que afirma que el conocimiento se forma a partir de las relaciones ambiente-yo, y el factor entorno social, formándose así los conocimientos a partir de esquemas propios de las personas que son producto de la realidad, buscando de esta manera ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación se produce con la creación de nuevos aprendizajes y por lo tanto surgen nuevas estructuras cognitivas, que permiten un enfrentamiento con la realidad en situaciones iguales o parecidas.

En diálogo con las propuestas pedagógicas críticas se encuentra Estela Quintar (2002), con su propuesta denominada "La didáctica no parametral", la cual se basa en la conformación teórica y metodológica que incluye el camino hacia lo didáctico como problema de enseñanza, permitiendo ver la fuerza epistémica, la producción de sentidos y significados en la construcción de sí y del mundo. En gran medida uno es lo que desea ser en el trabajo constante de darse cuenta de que el objetivo de opciones y producciones se presenta en órdenes diferentes: afectivas, laborales, creativas y, por ende, en diferentes lenguajes y modos frente al mundo (Salcedo, 2009).

### *Fase 3: Descripción los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta.*

Se describieron y sistematizaron los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta utilizando la técnica de la observación áulica durante la intervención al contexto. Para registrar los hallazgos, se utilizó la misma matriz por categorías que en la primera fase.

## **Instrumentos**

Los instrumentos que permitieron recolectar la información y fueron empleados durante la investigación, se describen a continuación.

### *Matriz de análisis documental*

La matriz de análisis documental es un instrumento que permite aplicar variables de fundamentación y estructuración curricular, que confronta y analiza la coherencia del proyecto, de manera que revisar la pertinencia con las necesidades, intereses y

expectativas del contexto en el desenvolvimiento del objeto de investigación (Sarmiento y Tovar, 2007). La matriz fue empleada para comparar la literatura existente sobre el tema de investigación con los hallazgos en el Plan de Unidad Didáctica (PUD), dentro de un proceso diagnóstico para la elaboración del plan didáctico.

### *Matriz de planificación de la intervención*

La matriz de planificación es una estructura básica para la intervención de un proyecto, ya que permite el desarrollo estratégico de un proceso, y anticipa indicadores de verificación, con un alcance que rebasa las actividades del día a día en la organización o proyecto y proporciona un esquema de lo que se hace, y hacia dónde se quiere llegar (Oviedo *et al*,2017).

### *Matriz de consistencia cualitativa*

La matriz de consistencia cualitativa o de sistematización de resultados es un instrumento que permite sistematizar, analizar y comprender la implicación de la investigación en los sujetos de estudio, comprendiendo su comportamiento dentro del su entorno (Lafosse, 2020). Este instrumento permitió copilar información durante la intervención del plan didáctico propuesto.

## **Método de interpretación de resultados**

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de la información, se procedió a la interpretación de resultados, proceso que se realizó a través del análisis por categorías temáticas. Se establecieron cuatro categorías de análisis, las cuales constituyen el principio rector que guio el proceso para el cumplimiento de los objetivos, aportando claridad, minuciosidad y rigor analítico que se aplica en la investigación (Gómez *et al.*, 2015), como se puede observar en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Matriz de categorías de análisis temáticas*

<b>Categorías</b>	<b>Unidades de Análisis</b>
Relación de la planificación y ejecución metodológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nivel de relación entre la planificación y ejecución de la clase.</li> <li>– Paradigma constructivista y el aprendizaje autónomo.</li> </ul>
Participación activa y comunicación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aprendizaje cooperativo.</li> </ul>
Estrategias, recursos y tiempos empleados durante la clase invertida	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aprendizaje significativo crítico.</li> <li>– Las TICs y la motivación.</li> </ul>
Epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Clase invertida frente a clase magistral.</li> <li>– Superación de barreras prescriptivas curriculares y contenidistas.</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia, 2022*



## **Resultados**

En referencia con el objetivo general de la presente investigación que propuso promover un aprendizaje activo y significativo en la asignatura de Ciencias Sociales mediante la aplicación de un plan didáctico basado en la Clase Invertida, se obtuvieron los siguientes resultados a partir de cada una de las categorías planteadas:

### ***Relación entre la planificación y ejecución metodológica***

En la presente categoría se demostró que el paradigma constructivista propició un aprendizaje autónomo en los estudiantes, el cual permitió que la planificación y ejecución de la intervención se base en un enriquecimiento constante de las experiencias precedentes. Asimismo, se evidenció una combinación metodológica con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), para Hartmann (2011), es una nueva manera de pensar la educación, con potencial para reformar el currículo reduciendo al mínimo las barreras de aprendizaje y maximizando las oportunidades en la educación y participación, en igualdad de condiciones, con la metodología de la Clase invertida, enriqueciendo la propuesta metodológica y favoreciendo el aprendizaje activo de los estudiantes.

### ***Participación activa y comunicación de los estudiantes***

En relación a esta categoría, los resultados revelan que se evidenció un aprendizaje colaborativo entre estudiantes, los cuales demostraron un constante proceso de andamiaje entre compañeros dentro del aula de clases. También existieron implicaciones culturales que actuaron como un determinante para la intervención, como es el caso de algunos padres de familia quienes no dan mayor importancia a recursos y actividades que se realizan antes de la “clase” y fuera del espacio educativo como es el aula, principio que postula la clase invertida dentro de la sesión asincrónica. Además, es necesario mencionar la dinámica familiar presente en el contexto educativo en donde se realizó la propuesta, donde se evidenció una mayor empleabilidad de los padres, desencadenando en diferentes prioridades en relación al tiempo que emplean para las actividades de la escuela en casa. Sin embargo, como efecto de dicha circunstancia, se evidenció un aprendizaje colaborativo entre estudiantes con la mediación docente, los cuales demostraron un constante proceso de andamiaje entre compañeros dentro del aula de clases.

### ***Estrategias, recursos y tiempos empleados durante la clase invertida***

Los resultados obtenidos evidenciaron que los estudiantes desarrollaron un aprendizaje significativo crítico, lo que les permite cuestionar y contextualizar su conocimiento para ampliar su curiosidad desde procesos de autoaprendizaje e investigación. Es necesario mencionar que para lograr este proceso de transformación metodológica resultó como indispensable el uso de las TICs, las cuales ayudaron a los estudiantes a acceder a recursos digitales, pero también fomentó su motivación por la clase al involucrar un elemento que ellos utilizan en su día a día como es la tecnología y el internet.

## ***Epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales***

Los resultados de la presente categoría sugieren que se generó una ruptura epistemológica dentro de la construcción del conocimiento en el área de las ciencias sociales, desde un cambio en el enfoque de cómo se debe enseñar y cómo se debe aprender dicha disciplina, no desde la asimilación del contenido y la reproducción del mismo, sino desde la conciencia crítica de lo que se aprende. Al respecto, se puede mencionar que la intervención planteada a partir de la clase invertida permitió superar al modelo curricular tradicional-prescriptivo y el enfoque contenidista del aprendizaje, demostrando que no es estrictamente necesario emplear la clase magistral para lograr aprendizajes en los estudiantes.

### **Discusión**

El modelo de aula invertida en la educación tiene un enfoque centrado en el alumno y su aprendizaje activo y significativo, permitiendo al docente involucrar a los estudiantes en una experiencia de aprendizaje que desarrolle sus conocimientos y habilidades científicas y tecnológicas (Campillo *et al.*, 2019).

En el presente estudio se evidenció que a partir de la clase invertida los estudiantes desarrollaron un aprendizaje significativo crítico, lo que les permite cuestionar y contextualizar su conocimiento para ampliar su curiosidad desde procesos de autoaprendizaje e investigación. Al respecto, los estudios de Arriola (2017); Cuellar (2018); Herrera y Prendes (2019); Mendoza *et al.* (2021); Merla y Yáñez (2016); y Vidal *et al.* (2016), afirman que la metodología mencionada se enfoca en un aprendizaje individual, dinámico e interactivo; reconociéndolo como una alternativa metodológica que modifica la educación tradicional, coincidiendo con Hernández (2022) y Bautista *et al.* (2014), los cuales reconocen que esta metodología permite una enseñanza más allá de las aulas a través de elementos tecnológicos. En contraste con lo mencionado, Gallardo (2016) y Sánchez (2015), en sus investigaciones asumen que la clase invertida presenta problemas tecnológicos, y los maestros no pueden solucionarlos por falta de tiempo o conocimientos; de la misma manera, Hernández y Tecpán (2017), establecen que existe una fuerte dependencia hacia modelos tradicionales de enseñanza.

Por otra parte, es importante destacar el rol del paradigma constructivista en la propuesta aplicada, el cual permitió propiciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Hernández (2009), Ortiz (2015) y Patiño (2018) concuerdan con lo mencionado, ya que este modelo desempeña un papel dinámico otorgando a los alumnos una actividad constructiva, con un papel operante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, López y Coria (2017); Grzona *et al.* (2022); y Arroyo *et al.* (2018), recalcan la interacción del sujeto con su entorno, construyendo en base a experiencias elementos significativos. Por el contrario, a lo obtenido en el presente estudio, Barreto *et al.* (2006) reconoce que el constructivismo presenta un problema epistemológico, que no permite determinar un objeto de estudio, lo que dificulta explicar cuál es el papel del docente y quién construye por sí mismo su conocimiento.

Esta investigación, además, reconoció que para dar respuesta a la multiplicidad de singularidades de los estudiantes (Ocampo, 2022) se produjo una combinación metodológica entre el modelo de la clase invertida y el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), que fomentó la motivación entre los estudiantes, aspecto que concuerda con Cebrián (2019); Quito *et al.* (2021); y Sánchez y López (2020), al afirmar que el DUA proporciona estilos de aprendizaje en igualdad de condiciones, respetando las necesidades de cada alumno, procurando un buen estado emocional y motivación con herramientas novedosas como el aula invertida para el aprendizaje. Resaltan que uno de los enfoques pedagógicos que mejor se adapta a la propuesta del DUA es el aula invertida, con un aprendizaje motivacional, individual, dinámico e interactivo.

Otro hallazgo importante dentro del estudio fue el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, los cuales demostraron un constante proceso de andamiaje entre compañeros dentro del aula de clases. Dentro de las investigaciones de Martínez (2019); Toruño (2022); y Villaroel (2012), mencionan el aporte teórico de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo: un niño aprende por sí mismo, o aprende con ayuda. Para Martínez (2013) y Artavia (2011), enriquecer el conocimiento significa una buena comunicación y contacto interpersonal con docentes y compañeros. Algo semejante afirma López (2011); y Melero (2012), al indicar que el aula es un espacio cultural y público que refleja cultura y valores, entrelazando al profesor y sus alumnos en un conjunto de interacciones para construir el conocimiento. De igual importancia es el aporte de Allueva y Alejandro (2018), que reconocen al proceso de andamiaje como un aprendizaje colaborativo, que se incentiva con la utilización de TIC en el entorno de aprendizaje.

Se debe mencionar las implicaciones culturales dentro de la aplicación del plan de intervención, como el caso de algunos padres de familia que no dan mayor importancia a los recursos y actividades que se realizan antes de la “clase” y fuera del espacio educativo como es el aula, por lo que Green (2012); Parada (2010), Ruiz (2010) y Valcarce (2011), indican que algunos padres de familia son tradicionalistas en su pensamiento y forma de actuar, respetando las conductas adoptadas en el entorno familiar, y por lo tanto reactualizan el viejo espíritu de la educación tradicional, sin permitir ver al aprendizaje de una forma diferente, permitiendo nuevas actividades fuera del aula, librando obstáculos al considerar estrategias de autoaprendizaje, retroalimentación y aprendizaje en grupo. De la misma manera, Bourdieu (1998, citado por Chacón *et al.*, 2015), afirma que los padres proveen al niño de cierto capital cultural, transmitiéndoles actitudes y conocimientos que caracterizan su posición en la sociedad y sus relaciones en clase, determinadas por las acciones formativas que reciben de su familia: elementos primarios para transmitir, reproducir y perpetuar sus poderes y privilegios a través de estrategias educativas destinadas a mantener el orden social predominante.

Con respecto al uso de las TIC, tanto dentro como fuera del salón de clases, se estableció un beneficio en la motivación de los estudiantes al aplicar el aula invertida, por lo que Pérez, *et al.* (2014); Takakuwa (2017); y Torres y Valencia (2013), reconocen

que es necesario incrementar competencias digitales en niños y niñas para que puedan desenvolverse dentro y fuera del aula en sus actividades, criterio que apoya Riascos *et al.* (2009); y Paredes y Arruda (2012), al indicar que el uso de TIC, potencia el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, y un aprendizaje activo, de la misma manera Rivera (2019); Sánchez *et al.* (2019); y Silva (2017) que enfocan al aula invertida como un proceso de aprendizaje que permite un mayor análisis y manejo de información. Al contrario, está el criterio de Gómez (2014), que afirma que el inadecuado manejo del internet genera una desviación de atención en los estudiantes a redes sociales y websites de entretenimiento.

De forma similar, en este estudio se abordó la ruptura epistemológica que refleja un cambio entre la didáctica tradicional y una innovadora dentro de las ciencias sociales, concordantes con los aportes de Alviárez *et al.* (2009); y Guzmán y Pinto (2004) que afirman que la desconstrucción epistemológica debe favorecer a una educación innovadora, signada por parámetros funcionales, con aprendizaje competitivo, que busca la autorrealización y autogestión humanista y liberadora. Aportan a esta idea Díaz (2009); Fernández (2006); y Ufuk y Kasimuglo (2019), demarcando la relación entre lo tradicional y lo innovador, enmarcando cambios y transformaciones en la educación con modelos digitales, de igual importancia la afirmación de Ordoñez *et al.* (2021); Vargas (2009); y Vidal *et al.* (2016), indican que una didáctica innovadora va de la mano de la tecnología y establece competencias para el profesor, promoviendo el aprendizaje digital y las habilidades para transformar el proceso tradicional en una práctica activa.

En este mismo contexto, se ha podido evidenciar que la aplicación de la clase invertida ha demostrado que la clase magistral debe ser considerada solo como una alternativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales, reconociendo la multiplicidad de maneras de aprender. Gutiérrez (2013) y Lucero (2019), proponen desterrar la explicación unidireccional y dedicar las sesiones de clase a metodologías activas, como la clase invertida, para romper la monotonía y la desmotivación en los alumnos; así mismo, Sánchez y Barba (2019); y Videla (2010), afirman que la clase magistral es una pedagogía tradicional, pero que se encuentra arraigada, dando paso a un conocimiento constante. De la misma manera, Díaz y Noriega (2019); Domínguez *et al.* (2015) y Videla (2010), referencian que un buen profesor es quien mejor gestiona escenarios y medios para el aprendizaje, actualizando las metodologías educativas de manera constante.

En conclusión, se puede mencionar que la presente investigación ha demostrado que la metodología de la clase invertida aplicada a las Ciencias Sociales promueve un aprendizaje activo y significativo en los sujetos de estudio. Igualmente se reconoce que este modelo permite una combinación metodológica con la herramienta didáctica del DUA, demostrando la pertinencia con la corriente de la educación inclusiva, dando respuesta a la multiplicidad de singularidades de los estudiantes (Ocampo, 2022). Finalmente, el estudio permitió superar el modelo curricular tradicional-prescriptivo y el

enfoque contenidista del aprendizaje, instaurándose como un modelo didáctico innovador que fomenta a la crítica.

## Referencias

- Aguilar, L., Alcantar, I., Braun, K. (2020). Impacto del pensamiento crítico en las competencias para el campo laboral. *Academia*, 2 (7), 166-174.  
[http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2414-89382020000200166&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2414-89382020000200166&script=sci_abstract&tlng=en)
- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M., y Casiano, C. (2017). (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537027.pdf>
- Alviárez, L., Moy, H., Carrillo, A. (2009), De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículos de educación superior. *Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Universidad Rafael Bellosillo Chacín*. 11(2),194-210.  
<https://www.redalyc.org/pdf/993/99312517005.pdf>
- Allueva, A., Alejandro, J. (2018). Casos de éxito en aprendizaje ubicuo y social mediado con tecnologías. Prensa de la Universidad de Zaragoza.  
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/4480447#page=300>
- Aparicio, O., y Ostos, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 11(2), 115-120.  
<https://www.redalyc.org/journal/5610/561059326007/561059326007.pdf>
- Arellano, N., Aguirre, J., y Rosas, M. (2015). Clase invertida: una experiencia en la enseñanza de la programación. In X Congreso sobre Tecnología en Educación & Educación en Tecnología (TE & ET) (Corrientes, 2015)  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49121/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49121/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=)
- Arias, A. y Rodríguez, A. (2020). Validación de la escala OCDUMA para analizar las concepciones, opiniones y percepciones del profesorado hacia las metodologías activas. *Aula abierta*, 49 (4). <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.403-412>
- Arriola, O. (2017). Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI): entorno dinámico de servicios. *Bibliotecas y archivos*, 2, 16-29. <http://eprints.rclis.org/31337/>
- Arroyo, S., Vásquez, R., Martínez., M., Nájera, M. (2018). Patrones funcionales: una experiencia en el camino de la construcción de conocimientos. *Revista Mexicana de enfermería*. 6, 97-102. <https://www.incmnsz.mx/2018/RevistaEnfermeria/RevistaEnfermeria-2018-3.pdf#page=19>
- Artavia, J. (2011), Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en educación*.2 (5).  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9142>
- Ávila, J. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas. Scripta repositorio institucional Universidad Panamericana. <https://scripta.up.edu.mx/handle/20.500.12552/5294>
- Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill Educación.



- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B., Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 9 (1),11-31.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a02.pdf>
- Bautista, M., Martínez, A., Hiracheta, Reynaldo. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TICS), para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*. 14, 183-194.  
[https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT\\_14\\_11.pdf](https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf)
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales: Cómo empezar y terminar una tesis*. Siglo veintiuno editores.  
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/manual-de-escritura-para-cientificos-sociales.pdf>
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Ediciones SM.  
[https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140\\_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf](https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf)
- Bernal, M. y Martínez, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*, (25), 270-275.  
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1790/1527>
- Calvas, M., Espinoza, E., y Herrera, L. (2020). El aprendizaje de la historia en los estudiantes del Cantón Girón, Ecuador. *Revista Espacios*, 41(18).  
<http://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p25.pdf>
- Campillo, J., Miralles, P., y Sánchez, R. (2019). La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 33(94), 347-362.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/74402/47460>
- Cebrián, A. (2019). *Competencias y empoderamiento docente. Propuestas de investigación e innovación educativas en contextos inclusivos*.  
[https://www.researchgate.net/publication/331813328\\_El\\_aula\\_invertida\\_y\\_el\\_diseno\\_universitario\\_de\\_aprendizaje\\_en\\_contextos\\_educativos\\_inclusivos](https://www.researchgate.net/publication/331813328_El_aula_invertida_y_el_diseno_universitario_de_aprendizaje_en_contextos_educativos_inclusivos)
- Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Cuellar, W. (2018). ¿Modelo tradicional o alternativo? Hacia la consolidación de una estrategia didáctica para el aprendizaje del tema segunda guerra mundial acorde a las necesidades educativas actuales. *INNOVA, Research Journal*. 12(3). 67-77.  
<http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/830>
- Chacón, E., Chacón, A., Alcedo, Y., Suárez, M. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción pedagógica*, 24(1), 6-19.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224807>
- Chaljub, J. (2017). El b-learning y la clase invertida para el desarrollo del aprendizaje activo, la autogestión y pensamiento crítico en el ámbito universitario. *Cuaderno pedagógico universitario*, 13 (26), 36-47.  
<https://www.cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/262/251>
- Díaz, A., Hernández, R. (2015). *Constructivismo y aprendizaje significativo. Metabase de recursos educativos*. <http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/647>
-

- Díaz, M., Noriega, T. (2019). Utilización de videos didácticos como innovación en la enseñanza de la toxicología. *Educación Médica Superior*. 23 (3), 38-44.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0864-21412009000300004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412009000300004)
- Domínguez, E. (2009). Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos. *Zona próxima*, (10), 146-155.  
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85312281010.pdf>
- Domínguez, L., Vega, N., Espitia, E., Sanabria, A., Corso, C., Serna, A., Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral. 4 (35),  
<https://revistabiomedica.org/index.php/biomedica/article/view/2640>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Fernández, A., y Pagès, J. (2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni. *Revista de educación*, 14 (2), 45-65.  
[http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3039/2939](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3039/2939)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores S.A. de C.V 2005.  
<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gallardo, V. (2016). Ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías en la enseñanza moderna en escuelas secundarias e institutos suecos. UMEA UNIVERSITET. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:929784/FULLTEXT01.pdf>
- Genes, J., Nájera, F. y Monroy, S. (2017). Metodologías activas para la solución de problemas al enseñar matemáticas financieras. *Omnia*, 23(1), 44-58.  
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73753475005.pdf>
- Granados, R. (2017). El desafío entre lo teórico y lo práctico: un recuento de experiencias didácticas utilizando herramientas TIC en el taller de producción educativa para el bachillerato en la enseñanza de los estudios sociales y educación cívica. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. 15, 1-21.  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/10081/12265>
- Green, J. (2012). La guía nerd para aprender de todo en línea. Acervo Digital Educativo.  
<https://acervodigitaleducativo.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/42087>
- Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6843/1/G%c3%b3mezMaricelly\\_2015\\_EstadoArteMetodolog%c3%ada.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6843/1/G%c3%b3mezMaricelly_2015_EstadoArteMetodolog%c3%ada.pdf)
- Grzona, S., Casari, L., Fernández-Álvarez, H., Moretti, M., García, C., Piorno, M., Videla, R., Stefanini, F., Lucero, M., Stefanini, F., Lucero, M., Abraham, J., Tartacovsky, P., Zuñiga, M., Mondini, M., Mazzoni, A., Ahumada, M., Cortellezzi, P., Danitz, F., Tolosa, M. (2022). *Avances en psicoterapia integrativa*. [https://www.researchgate.net/profile/Leandro-Casari/publication/364040014\\_Avances\\_en\\_Psicoterapia\\_Integrativa/links/6336f2bfff870c55ceea35be/Avances-en-Psicoterapia-Integrativa.pdf#page=173](https://www.researchgate.net/profile/Leandro-Casari/publication/364040014_Avances_en_Psicoterapia_Integrativa/links/6336f2bfff870c55ceea35be/Avances-en-Psicoterapia-Integrativa.pdf#page=173)
- Gómez, D (2014). Ventajas y desventajas de las TIC en la enseñanza. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 2 (2). <https://doi.org/10.26423/rctu.v212.45>
- Gutiérrez, F. (2013). Docencia en educación superior. *Revista Estomatológica Herediana. Universidad Peruana Cayetano Heredia Lima, Perú*. 2 (23), 55-56.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4215/421539377001.pdf>
-

- Guzmán, F. (2017). La acción liberadora de la educación en la pedagogía de Paulo Freire. *De Raíz diversa*. 8 (4), 109-123.  
<https://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.8/04.pdf>
- Guzmán, M., Pinto, R (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación de la episteme curricular. *Theoria*. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.1 (13), 121-131.  
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29901312.pdf>
- Hartmann, E. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL). Consorcio Nacional sobre sordoceguera. Perspectiva de Práctica. Destacando la información sobre sordoceguera, 8.  
<https://lenguajevirtual.com/wp-content/uploads/2020/04/FOLLETO-DUA.pdf>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35.  
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78011201008.pdf>
- Hernández, C., y Tecpan, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193-204. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n3/art11.pdf>
- Hernández, G. (2009). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. 38.  
<https://scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6.ªed.). McGRAW-Hill.
- Hernández, L. (2022). Blended Learning. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatorio 4,10* (20), 38-39.  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/9544>
- Herrera, G., Prendes, M. (2019). Implementación y análisis del método de aula invertida: un estudio de caso en bachillerato. *Innoeduca. International Journal of technology and education al innovation*, 1 (5), 24-33.  
<https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3091/5694>
- Lafosse, S. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el sur*, 12(2), 397-417.  
<https://www.redalyc.org/pdf/823/82331500005.pdf>
- Lanuza, F., Rizo, M., Saavedra, L. (2018). Uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista científica de FAREM-Estelí*, (25), 16-30.  
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i25.5667>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011. Por la cual se modifican las normas que regulan la educación intercultural. 31 de marzo de 2011. R.O417. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>
- Lira, R. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068008.pdf>
- López, H., Coria, A. (2017). El Paradigma conductista y constructivista de la educación a través del decálogo del estudiante. *Archivos en medicina familiar*, 18 (2), 27-30.  
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=72082>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin inclusión. *Innovación educativa*. 21, 37-54.  
<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/>

- López, M., Sánchez, P., Mero, E., Rodríguez, M. (2019). Estrategias tecnológicas como fortalecimiento en el aprendizaje crítico-reflexivo. *Revista Atlante*.  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/estrategias-tecnologicas-aprendizaje.html>
- López, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65. 75-82  
<http://hdl.handle.net/11162/87123>
- Lucero, J. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el Flipped Learning. *UNES Universidad Escuela y Sociedad*. 6,166.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7141717>
- Martínez, R. (2013). Modelo de instrucción directa: participación e interacción en la clase de lengua. *Signos Lingüísticos*. 18 (9),53-72.  
<https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/200/194>
- Martínez, S (2019). Andamiaje: Empodera a tu hijo a través del juego. <https://blog-es.kinedu.com/andamiaje-empodera-a-tu-hija-a-traves-del-juego/>
- Melero, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin inclusiones. Sección artículos. *Innovación educativa*. 21.  
<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las Ciencias Sociales. Universidad de Sevilla. *Cuestiones Pedagógicas*. 21, 339-355.  
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mendoza, G., Santana, G., Mawyin, F., Toala, K. (2021). Estrategias de la comunicación educativa en las tic, como alternativa de apoyo en el contexto universitario ecuatoriano. *South Florida Journal of Development*, 2 (2).3135-3149.  
<https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/401/400>
- Merla, A., Yanés, C. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8 (16),  
<https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/57108>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/AC\\_3.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/AC_3.pdf)
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Curriculo de Ciencias Sociales, Estudios Sociales, Historia, Educación para la ciudadanía y Filosofía*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/0-CCSS.pdf>
- Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico. Redalyc. Indivisa. *Boletín de estudios e investigación*, 6, 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Ocampo, A. (2022). La educación inclusiva como problema técnico. *Desde el Sur*, 14(3).  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v14n3/2415-0959-des-14-03-e0041.pdf>
- Ocampo, J. (2007). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, (10).  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1486/1482](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486/1482)
- Ordoñez, A. y Pérez, J. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje: Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula.



*Journal of Neuroeducation*, 3(1).

<https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/39661/38003>

- Ordoñez, B., Ochoa, M., Erráez, J., León, J., y Espinoza, E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n3/2218-3620-rus-13-03-497.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación. 19, 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Oviedo, M., Medina, A., Carpio, D. (2017). *The focus in processes from the operative planning in the Institutions of Ecuador Higher Education*. <https://www.proquest.com/openview/315aa0aab10965a711bcdd4c0c80adce/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4400984>
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro (Vol. 2). [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Villa/publication/355719686\\_Algunos\\_pivotes\\_que\\_apoyan\\_la\\_reflexion\\_en\\_torno\\_a\\_la\\_Didactica\\_General\\_y\\_a\\_la\\_Didactica\\_de\\_las\\_Ciencias\\_Sociales/links/617b2482a767a03c14c6cfea/Algunos-pivotes-que-apoyan-la-reflexion-en-torno-a-la-Didactica-General-y-a-la-Didactica-de-las-Ciencias-Sociales.pdf#page=140](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Villa/publication/355719686_Algunos_pivotes_que_apoyan_la_reflexion_en_torno_a_la_Didactica_General_y_a_la_Didactica_de_las_Ciencias_Sociales/links/617b2482a767a03c14c6cfea/Algunos-pivotes-que-apoyan-la-reflexion-en-torno-a-la-Didactica-General-y-a-la-Didactica-de-las-Ciencias-Sociales.pdf#page=140)
- Palacios, J., y Barrero, G. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65-73. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.77>
- Parada, J. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educación siglo XXI*. 1 (28), 17-40. <https://www.forofamilia.org/documentos/EDUCACION%20-%20La%20educacion%20familiar%20en%20la%20familia%20del%20pasado,%20presente%20y%20futuro.pdf>
- Paredes, J., Arruda, R. (2012). La motivación del uso de TIC en la formación de profesorado en educación ambiental. *Ciencia de educación*. 2 (18), 353-368. <https://pdfs.semanticscholar.org/afaa/88d08e9ec4e6f0946bcbb80499970e4b0f8d.pdf>
- Patiño, J. (2018). Paradigma constructivista en la educación. *Luxiernaga, Revista de estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la UAA*, 16 (8), <https://revistas.uaa.mx/index.php/luxiernaga/article/view/2686>
- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela. <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACIÓN%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Pérez, M., Romero, M., Romeu, T. (2014). Construcción Colaborativa de un Proyecto como Metodología para adquirir competencias digitales. La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir las competencias digitales. *Comunicar - Revista científica de comunicación y educación*, 21 (42) <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-01>
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto pensamiento y cultura en América Latina ipecal facultad de educación. IPECAL. <http://educa.minedu.gob.bo/assets/uploads/files/cont/esfm/esfm292-2br7.pdf>
-



- Quito, L., Loja, C., Pallchisca, S. (2021). El aula invertida como estrategia para la innovación docente: Propuesta de capacitación docente. *Ciencia Latina*, 5 (5),7882.  
<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/881/1207>
- Riascos, S., Quintero, D., Ávila, G (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12 (3).  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/view/1536/1982>
- Rivera, F. (2019). *Aula invertida, un modelo como alternativa de docencia en ingeniería*. Universidad Politécnica Salesiana.  
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19036/1/AULA%20INVERTIDA%20texto.pdf>
- Ruiz, P. (2010). El Rol de la familia en la educación. *Temas de educación*.  
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7489.pdf>
- Sánchez, C., Sánchez, M., Ruiz, J. (2019). Experiencias reales de aula invertida como estrategia metodológica en la Educación Universitaria española. *Publicaciones* 49 (2), 39-58.  
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:129njkeZ1s0J:https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/download/8270/9632/&cd=15&hl=es&ct=clnk&gl=ec>
- Sánchez, F., Barba, A. (2019). *Como impartir una clase magistral según la neurociencia*. Actas de las Jenui. 4 87-94. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/166394>
- Sánchez, F. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society*, 2 (16).  
<https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554758002.pdf>
- Sánchez, V., López, M. (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. 1 (14), [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000100143&script=sci\\_arttext&tIng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000100143&script=sci_arttext&tIng=en)
- Santiago, R., y Bergmman, J. (2018). *Aprender al revés Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós Educación.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>
- Sarmiento, P., Tovar, M. (2007). El análisis documental en el diseño curricular. Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, (4), 38, 54-63.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-95342007000600006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342007000600006)
- Silva, L (2017). Flipped Classroom y TIC: experiencia innovadora. Experiencias educativas innovadoras.167. [https://investigacion.upaep.mx/micrositios/assets/luz-maria-silva-otiz\\_flipped-classroom-y-tic-experiencia-innovadora.pdf](https://investigacion.upaep.mx/micrositios/assets/luz-maria-silva-otiz_flipped-classroom-y-tic-experiencia-innovadora.pdf)
- Silva, Q., Maturana. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17 (73).  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100117](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117)
- Simbaña, X. (2021). La enseñanza de las ciencias sociales en los textos de educación básica superior: símbolos de identidad nacional y diversidad (Tesis magistral, Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8323/1/T3618-MIE-Simba%c3%b1a-La%20ense%c3%b1anza.pdf>
- Takakuwa, R. (2016). Análisis de confiabilidad y validez de un instrumento de medición de la sociedad del conocimiento y su dependencia en las tecnologías de la información y
-

- comunicación. *Revista de iniciación científica*, 2(2) 64-75.  
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/ric/article/view/1249>
- Toruño, C. (2020). Aportes de Vygotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones educativas*. 33 (22),  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000200186&script=sci\\_arttext&lng=en](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000200186&script=sci_arttext&lng=en)
- Torres, C., Valencia, L. (2013). Uso de las TIC e internet dentro y fuera del aula. *Apertura*. 1 (5), 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443010.pdf>
- Tünnermann, C (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Ufuk, M., Kasimoglu, S. (2019). Comparación del modelo de educación tradicional y el modelo de educación digital en aulas invertidas. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16 (4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8274070>
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva, *Innovación educativa*, 21,119-131. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/28>
- Vargas, G. (2009). Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada en Costa Rica. *Revista Educación*. 33 (1),75-112. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/534/577>
- Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, I., Vialart, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*.33 (3).  
<https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2016/cem163t.pdf>
- Videla, R. (2010). Clases pasivas, clases activas y clases virtuales. ¿Transmitir o construir conocimientos? *Revista Argentina de Radiología*, 74 (2), 187-191.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=382538482010>
- Villaroel, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Editorial Universitaria Abya-Yala 13.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=aporte+teorico+de+Vygotsky&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=aporte+teorico+de+Vygotsky&btnG=)