

## Experiencias docentes en nivel universitario en contextos de virtualidad impuesta por la pandemia

### *Teaching experiences at university level in the context of online education imposed by the COVID-19 pandemic*

Fittipaldi, Rosa Ángela; Espasa, Loreana Claudia; Mastrandrea, Aldana

**Rosa Ángela Fittipaldi** \* fittipal@uns.edu.ar  
Universidad Nacional del Sur, Argentina  
**Loreana Claudia Espasa** \*\*  
loreana.espasa@uns.edu.ar  
Universidad Nacional del Sur, Argentina  
**Aldana Mastrandrea** \*\*\*  
aldana.mastrandrea@uns.edu.ar  
Universidad Nacional del Sur, Argentina

#### Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN: 1850-3853  
ISSN-e: 2362-5554  
Periodicidad: Semestral  
núm. 15, e0019, 2021  
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 13 Noviembre 2020  
Aprobación: 02 Septiembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/582/5822678002/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0019>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** La finalidad de la enseñanza universitaria no es solo transmitir una serie de conocimientos sino, más bien, formar profesionales que puedan dar respuestas a las problemáticas que se manifiestan en la sociedad actual. El proceso de enseñanza y sus configuraciones didácticas (selección de contenidos, estrategias de comunicación, recursos, construcción metodológica, relación profesor–estudiante) se encuentran en redefinición permanente para alcanzar los objetivos de formación adecuados. El propósito de este trabajo es dar a conocer la experiencia docente acerca de los cambios y adecuaciones implementados en las configuraciones didácticas en cátedras de nivel superior frente a la emergencia de la pandemia por COVID–19 y la necesidad de mantener la continuidad pedagógica a través de la virtualidad. Para ello, se convirtieron las prácticas en objeto de reflexión y producción de saberes con el propósito de mejorar la enseñanza incorporando también la valorización de los estudiantes respecto del proceso hacia lo que parece ser la nueva normalidad en educación.

**Palabras clave:** Didáctica de la Geografía, configuraciones didácticas, estrategias didácticas, virtualización de la educación superior.

**Abstract:** *University education is not aimed at merely transferring knowledge but rather training professionals who can provide answers to the problems that arise in current societies. The teaching process and its didactic configurations (selection of contents, communication strategies, resources, methodological construction, teacher-student relationship) undergo a constant redefinition process to attain the appropriate training objectives. The aim of this paper is to share teaching experiences when facing the adaptations and changes in didactic configurations for university courses as a result of the Covid-19 pandemic and the consequent need for pedagogical continuity in virtual environments. Teaching practices became an object of reflection and knowledge production intended to improve educational quality taking into account students' assessment of the process towards what emerged to be the new normal in education.*

**Keywords:** *didactics of geography, didactic configurations, didactic strategies, virtualization of higher education.*

## Introducción

La práctica docente en nivel superior adquiere un carácter complejo que, además de la transmisión de conocimientos, implica diversos procesos que deben ser considerados. Al ser situada y socialmente construida, requiere asumir responsabilidades éticas en el encuentro docente–estudiante. Por ello, es necesario reflexionar sobre la propia práctica a fin de identificar, en primer lugar, los saberes a ser enseñados y aprendidos para luego considerar el contexto de la enseñanza, así como los destinatarios de las intervenciones pedagógicas, en el marco de una educación remota de emergencia impuesta por la pandemia de COVID–19.

El contexto de no–presencialidad lleva a pensar y repensar diversas formas de organizar las prácticas de enseñanza. Favorecer la continuidad pedagógica precisa de la utilización, por parte de los docentes, de ciertos recursos (virtuales y no virtuales) y de determinadas estrategias de acompañamiento que posibiliten sostener los vínculos pedagógicos. En este marco, coincidimos con Escobar Gutiérrez:

el indagar sobre las configuraciones didácticas empleadas en el aula de clase tiene la intención de inducir al formador en una reflexión sobre su propia práctica y su forma de concebir el acto educativo en función del contexto y las situaciones particulares que enfrenta en su práctica como profesional de la educación. (2017:69)

De esta manera, conocer las características que asume el trabajo docente en situaciones concretas permite comprender las prácticas y constituir las en objeto de reflexión y socialización. Este contexto de incertezas, en palabras de Roig (2020), brinda la oportunidad para plantear el valor que adquiere el trabajo en las cátedras de nivel superior para virtualizar la enseñanza. Resulta evidente que no es posible trabajar en la virtualidad de igual modo que en la presencialidad ya que se requiere que los docentes sean capaces de crear y recrear contenidos y dispositivos artesanales para dar clase en entornos virtuales con otros criterios e instrumentos de evaluación más colaborativos.

En este escenario, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se convierten en un recurso pedagógico interactivo al cual docentes y estudiantes pueden otorgarle distintas utilidades para el proceso de enseñanza–aprendizaje. Por ello, se torna relevante analizar las configuraciones didácticas empleadas por los docentes en la clase universitaria.

En dicho proceso se reconocen diferentes aspectos tales como la formación del profesorado, la dinámica sociocultural del aula, el ambiente universitario, la investigación, la producción y el uso de materiales didácticos, los recursos de la enseñanza, el proceso y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación y la planificación de todo el proceso didáctico, los que dan lugar a las configuraciones didácticas en el marco de las disciplinas y de cada asignatura específica. Las configuraciones didácticas son la expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria en las que confluyen no solo los contextos sino también las construcciones personales de los docentes.

## Experiencia educativa en nivel superior: los cambios y la valoración de los alumnos

La siguiente narración corresponde a las experiencias llevadas a cabo en ambas asignaturas durante el primer cuatrimestre de 2020 (abril–julio). El principal objetivo es dar a conocer los cambios y adecuaciones de las actividades vinculadas con la práctica docente y expresar la valoración de los estudiantes, en cuanto a desafíos presentados, en un contexto de excepción como el derivado del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

Cabe destacar que el registro de las experiencias posibilita hacer una revisión de la práctica docente así como el reconocimiento de cada una de sus instancias con el fin de establecer propuestas didácticas para mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje. Asimismo, la documentación de tales experiencias promueve la conformación de un soporte teórico–metodológico que puede servir para generar una retroalimentación de las prácticas de otros docentes, tanto de la propia institución como de diversos establecimientos relativos al ámbito de la educación superior.

Enseñar en el ámbito de la virtualidad implicó una serie de desafíos, tanto para los docentes como para los estudiantes, que debieron responder con inmediatez para garantizar la continuidad pedagógica. Entre ellos se pueden mencionar: la adaptación de los contenidos (selección y establecimiento de ejes prioritarios), la adecuación de los trabajos prácticos, el manejo de los tiempos —dada la imposibilidad de trasladar a la modalidad virtual la misma carga horaria de clases presenciales— y la implementación de diversas modalidades, estrategias e instrumentos evaluativos, para realizar un seguimiento del proceso de evaluación.

Los desafíos impuestos por la enseñanza remota en el contexto del ASPO también afectaron a los alumnos. En primer lugar, algunos de ellos presentaron ciertas dificultades para acceder al entorno virtual derivadas de una multiplicidad de situaciones, entre las que podemos mencionar: una deficiente cobertura de Internet en sus lugares de residencia, el desconocimiento del funcionamiento de los entornos de aprendizaje virtual, como *Moodle*, y la ausencia de dispositivos electrónicos adecuados que para una adecuada conectividad. El manejo de los tiempos también representó un desafío para los alumnos vinculado con la complejidad de desarrollar un trabajo autónomo. En este sentido, el reemplazo de las clases presenciales por la virtualidad conllevó una organización diferente del tiempo de cursado y estudio, lo cual los obligó de alguna manera a optimizar el tiempo y ejercitar el trabajo autónomo. La ausencia de clases presenciales impactó en la organización grupal principalmente para la elaboración de trabajos prácticos, que se vio dificultada, en algunos casos, por la distinta disponibilidad de conexión de los integrantes. Finalmente, uno de los mayores desafíos fue la adaptación a las nuevas instancias de evaluación, muy diferentes de los exámenes parciales escritos de pregunta y respuesta.

En Geografía Económica Política y Social (GEPS), asignatura correspondiente al segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Geografía, se procedió a la revisión de cuatro aspectos fundamentales de la planificación del acto educativo: la secuenciación de los contenidos (contenidos prioritarios transformados en ejes de articulación de contenidos), las actividades (como competencias y estrategias en la búsqueda autónoma y el desarrollo del

aprendizaje significativo), los recursos (que, desde entornos virtuales y búsqueda autónoma, facilitaran la comprensión de los fenómenos y permitieran la construcción de nuevos conocimientos) y la evaluación (como instancia de aprendizaje, de carácter formativa, continua e interactiva, lo que facilita la participación y la retroalimentación de los aprendizajes). Cobra importancia en este encuadre de cambios el cronograma y el manejo de los tiempos entre clases, la preparación de informes, trabajos prácticos y evaluación, los cuales se diseñaron en función de un aprendizaje basado en problemas, de investigación en el aula, colaborativo y autorregulado.

Dado que se trata de una materia troncal, correlativa con varias asignaturas de años siguientes, se optó por establecer una modalidad de evaluación formativa y de proceso que considerara el desempeño de los estudiantes a lo largo del cuatrimestre. Se decidió reemplazar los parciales escritos tipo pregunta-respuesta por la producción de informes a partir del análisis de problemáticas geográficas concretas. Se trabajó con informes elaborados a partir de premisas teóricas propuestas, en un inicio por la cátedra y luego confeccionadas por cada estudiante, en función del marco teórico de la asignatura para el análisis de estudios de caso. En la última instancia de evaluación, de cara a la promoción de la materia, se realizó una exposición oral mediante presentación para la defensa de resultados obtenidos del análisis de las premisas. En este espacio se generaron múltiples intercambios entre docentes y estudiantes, lo cual favoreció procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Al finalizar el cuatrimestre, se aplicó una encuesta a través de *Google Forms* para que los alumnos valoraran su trayectoria académica bajo la modalidad virtual. Dicho cuestionario incluyó una serie de preguntas vinculadas con los contenidos teóricos, al desarrollo de los trabajos prácticos, al manejo de la bibliografía, a la modalidad de evaluación y las clases de consulta, entre otros aspectos. La principal valoración que los estudiantes realizaron estuvo centrada en la modalidad de evaluación de los parciales mediante la elaboración de informes basados en premisas y la calificación a través de rúbricas, la importancia de las clases de consulta de carácter grupal y la posibilidad de aplicar esta modalidad de trabajo en condiciones de presencialidad. A modo de ejemplo, se rescataron algunos testimonios significativos obtenidos del formulario. Con respecto a los parciales con la modalidad de elaboración de informes, un alumno manifestó:

Los parciales me parecieron muy bien planteados, sobre todo en relación con las quejas que se dan hoy en día de que lxs alumnxs pueden copiarse y demás, y con eso se demostró que, aun incluyendo las mismas consignas, se obtuvieron resultados totalmente diferentes. (Estudiante de GEPS, junio de 2020)

#### Otros testimonios señalaron:

La realización de parciales por medio de informes me pareció muy buena idea porque pude integrar los conceptos teóricos con casos concretos de la realidad, y para hacerlo fue necesario comprender profundamente los contenidos. (Estudiante de GEPS, junio de 2020)

Me parecieron novedosos los parciales porque no alcanzaba con solo aprender la teoría, sino que tenías que comprenderla y aplicarla a los casos de estudio, generando así una buena comprensión (Estudiante de GEPS, junio de 2020).

En estos casos, se evidencia la valoración que los estudiantes hacen en cuanto a la posibilidad de que la elaboración de informes brinda para una aplicación

concreta de los contenidos y el marco teórico de la materia. En relación con las clases de consulta, que se desarrollaron de manera colectiva, mediante encuentros sincrónicos a través de la plataforma *Zoom*, fuera del horario de clases, se destaca también una valoración positiva, tal como se refleja en el siguiente relato obtenido de las encuestas.

En principio creí no necesitarlas tanto (las clases de consulta), pero cuando accedí fueron siempre súper útiles porque, a pesar de no tener tantas dudas, siempre sirven para aclarar cuestiones que quedan en el aire. Me parece que son una instancia muy importante, sobre todo en los momentos cercanos a rendir y que siempre algo aportan, además de constituirse en una instancia de socialización interesante. (Estudiante de GEPS, junio de 2020)

Respecto de la posibilidad de aplicar esta modalidad de trabajo virtual en condiciones de presencialidad, los alumnos comentaron:

Me parece que las profesoras organizaron muy bien la materia y supieron aprovechar el período ASPO para innovar en sus métodos de evaluación, que resultaron muy enriquecedores. (Estudiante de GEPS, junio de 2020)

Creo que podría implementarse la reducción de las horas de clase pero con mayor intensidad. (Estudiante de GEPS, junio de 2020)

Me parece que sería fructífero seguir aplicando el tipo de parciales que se tomaron, ya que hizo que podamos desarrollar la escritura y aprender y llevar a la práctica concreta la teoría que vimos (Estudiante de GEPS, junio de 2020)

Con referencia a Geografía Histórica, asignatura del cuarto año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Geografía de la Universidad Nacional del Sur (UNS), se propone una mirada crítica de las configuraciones espaciales que se focaliza en los procesos de construcción social del espacio y en la construcción espacial de la sociedad desde la relación tiempo–espacio–sociedad (Fittipaldi y Geraldí, 2016). Desde la cátedra se otorga mayor participación a los alumnos en la construcción del conocimiento, por lo cual se propone una evaluación formativa y de proceso, es decir, que considera la adquisición de conocimientos, la comprensión y la articulación de contenidos, técnicas, métodos y competencias a lo largo de las diferentes instancias.

De acuerdo con la modalidad de trabajo propuesta, en primer lugar, se realizó una revisión de la bibliografía —obligatoria y complementaria— con el propósito de seleccionar los contenidos considerados significativos. Luego se procedió a efectuar una búsqueda de la bibliografía seleccionada en diferentes sitios Web para que fuera enviada en formato digital a los estudiantes. Es importante destacar que en dicha instancia se adaptó la bibliografía inicial como también la que fue seleccionada posteriormente debido a que no todas las fuentes de información se encontraron disponibles en Internet, cuestión que implicó un desafío con respecto al ajuste y/o revisión de los contenidos. En segundo lugar, se definieron los criterios de evaluación y su adaptación a las instancias de la modalidad virtual.

En este contexto, una de las primeras acciones llevadas a cabo en el marco de la evaluación formativa fue la definición de las diferentes instancias de evaluación que se desarrollaron en forma simultánea a lo largo del cuatrimestre (trabajos taller, trabajos prácticos, talleres de evaluación, talleres de lectura, elaboración de informes y exposiciones orales). La evaluación se considera como una instancia de aprendizaje que promueve, a través del trabajo colaborativo, un enriquecimiento

generado por el intercambio de saberes, la coevaluación y el pasaje de alumnos pasivos a alumnos activos en la construcción del conocimiento.

Los trabajos taller constituyen una oportunidad para que los estudiantes, a partir de la lectura previa de un determinado marco teórico–metodológico, construyan conocimiento según la selección, procesamiento y análisis de los principales conceptos y su relación con las categorías y dimensiones contempladas en la bibliografía. La presentación de los resultados a través de la elaboración de resúmenes, cuadros, gráficos, esquemas y redes conceptuales, facilitó el análisis del material, su comprensión y relación a la vez que promovió la conformación de instancias de participación con el fin de construir el conocimiento de forma colectiva.

Uno de los principales desafíos derivados de la virtualidad consistió en redefinir el proceso de enseñanza–aprendizaje de acuerdo con una nueva dinámica vinculada con el manejo de los tiempos. La articulación entre las actividades y/o propuestas sincrónicas y asincrónicas implicó planificar el cronograma inicial, pasando del tradicional modelo universitario con clases estipuladas en días y horarios fijos a un modelo más flexible que respondiera a las necesidades de los alumnos. Para ello, se estipularon los encuentros y las clases de consulta semana a semana, según los requerimientos de los estudiantes. En cuanto a la valoración que los alumnos hicieron del incremento de los días y horarios de consulta, se destacan las siguientes expresiones:

Las consultas fueron de gran ayuda en momentos claves del cursado de cara a los diferentes talleres de evaluación. (Estudiante de Geografía Histórica, junio de 2020)

Ayudaron a generar mejores relaciones, especialmente en las consultas sobre los planes de investigación para los trabajos de evaluación. (Estudiante de Geografía Histórica, junio de 2020)

Las consultas fueron productivas (ayudaron a resolver dudas). (Estudiante de Geografía Histórica, junio de 2020)

Por su parte, los trabajos prácticos a través de la aplicación de estudios de caso concretos permitieron que los estudiantes relacionaran los contenidos teórico–metodológicos vistos en la asignatura. A su vez, facilitaron la comprensión de conceptos y características del objeto de estudio de la Geografía Histórica, promovieron la adquisición de destrezas en la observación y análisis de fotografías, imágenes, cartografía, pinturas, y la habilidad para el manejo de diversas técnicas en la recopilación y análisis de la información. En este sentido, una de las potencialidades de la educación virtual radica en la posibilidad de optimizar los encuentros sincrónicos y asincrónicos para que, una vez resueltas las actividades, se generen espacios de participación para la realización de puestas en común, intercambio de saberes a partir del trabajo grupal y exposición de dudas e interrogantes, entre otras.

Considerando los talleres de evaluación, se establecieron dos instancias en las que los alumnos, con los aportes de la asignatura, seleccionaron libremente el espacio y el tema a investigar. Para ello se elaboró un plan de investigación que contempló, además de los contenidos, el aprovechamiento del tiempo en la búsqueda autónoma de información, el uso de los horarios de clase y de consulta, el diseño y la aplicación de las técnicas y de las fuentes a emplear (documentos históricos, cartografía, relatos de viajeros, cuestionarios y entrevistas, entre otros elementos). El principal objetivo fue que los alumnos reconstruyeran

espacios pretéritos teniendo en cuenta las dinámicas territoriales propias de cada uno y la articulación de escalas temporales y espaciales. En este sentido, un estudiante expresó: "quiero destacar la riqueza del trabajo autónomo, el cual, si la metodología de evaluación hubiera sido diferente, nunca hubiéramos tenido el lugar para realizarlo" (Estudiante de Geografía Histórica, junio de 2020).

La elaboración de un informe para cada uno de los talleres y su exposición oral formaron parte del proceso de evaluación, instancias en las que se valoró la habilidad para el trabajo en grupo, la articulación con los contenidos de la asignatura, el uso de vocabulario específico y la organización en la presentación de los resultados. Con respecto a los talleres de lectura, se propusieron dos instancias: la primera, relativa al análisis de la relación tiempo–espacio–sociedad en el espacio mediterráneo y la segunda relacionada con el análisis de la relación tiempo–espacio–sociedad en el espacio pampeano. La lectura de diferentes textos (en el primer caso, un relato de viajero y, en el segundo, un texto científico) acercó a los estudiantes a nuevas fuentes de información. Con relación a ello un estudiante señaló:

creo que la heterogeneidad de bibliografía... si bien fue algo complejo en su momento, pero hay que hacer alusión a la riqueza que encontramos en dichas fuentes, que si bien no estábamos acostumbrados a trabajar, son sumamente interesantes y necesarias.  
(Estudiante de Geografía Histórica, junio de 2020)

A su vez, el trabajo grupal facilitó la organización de las tareas e incentivó en los estudiantes la creatividad para seleccionar, procesar, interpretar y presentar sus resultados a través de la elaboración de informes y de exposiciones orales en diferentes medios digitales. Otro de los principales desafíos fue que los estudiantes puedan aplicar a un estudio de caso los conceptos y la metodología de la Geografía Histórica desarrollados en las clases teórico–prácticas. En el contexto de la virtualidad, la conformación de encuentros sincrónicos fue fundamental ya que se convirtió en la principal herramienta para el planteo de dudas e interrogantes. Y no obstante la situación de aislamiento derivada de la pandemia fue considerada por los estudiantes como un desafío, entre las dificultades que destacaron se pueden mencionar: la organización de los tiempos al comienzo del cuatrimestre, la adaptación a las nuevas instancias de evaluación, la complejidad que revistió el trabajo autónomo y las posibilidades diferenciales para acceder al entorno virtual.

## Reflexiones finales

El desarrollo de la práctica docente en el ámbito de la educación superior, en el marco de la pandemia por COVID–19, deja entrever las potencialidades y obstáculos de la no–presencialidad. El proceso de enseñanza–aprendizaje ha cambiado sustancialmente, tanto para el trabajo de docentes como para la adecuación de los estudiantes a las nuevas particularidades de creciente complejidad educativa. Tal situación deja expuesta la necesidad de pensar en nuevas oportunidades de transformación que consideren posibles líneas de acción en un escenario pospandemia.

En las experiencias relatadas se reconoce la necesidad de «salir al encuentro» de los estudiantes dado que, si bien el paso de la presencialidad a la no–

presencialidad incluye una serie de potencialidades, también se observan obstáculos que es preciso considerar, tales como: la organización de los tiempos de los estudiantes, el manejo de los horarios de clase y de las clases de consultas, las dificultades propias de la conectividad y derivadas de la virtualidad, las desiguales condiciones en el acceso a la tecnología, la complejidad relacionada con la explicación de contenidos, la falta de capacitación de los docentes, la débil interacción entre docentes y alumnos en una primera etapa y las condiciones de trabajo y estudio en una situación de aislamiento, entre otras.

Sin embargo, entre oportunidades y obstáculos se presentan nuevos desafíos relacionados con el proceso de enseñanza–aprendizaje. La incorporación de mejoras a partir de la experiencia atravesada se convierte en una de las mayores potencialidades resultantes de dicho proceso. Entre ellas se encuentran: la capacitación en nuevos modos de enseñar en contextos de virtualidad y educación a distancia, el acompañamiento institucional en tales actividades, el diseño y puesta en marcha de clases y actividades tanto presenciales como no–presenciales, la potenciación del trabajo autónomo de los estudiantes con el consecuente manejo de sus tiempos y la incorporación de nuevos modos de evaluar.

Los resultados obtenidos concluyen que los estudiantes ven con satisfacción la introducción de una nueva metodología, dado que les proporciona una mayor participación en un entorno virtual de aprendizaje (el aula virtual), lo cual facilita el acceso a contenidos didácticos en un formato más cercano a sus necesidades y ritmos de aprendizaje. Además, consideran que el tiempo en clase es más eficaz y que realizan un mejor aprovechamiento del mismo, mejorando su aprendizaje y la comprensión de contenidos. Estos resultados se han podido validar en ambas asignaturas a pesar de que corresponden a distintos niveles de complejidad en la construcción de conocimientos y competencias en el camino hacia la nueva normalidad educativa.

## Referencias

- Escobar Gutiérrez, D. (2017). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *El Toldo de Astier*, 8(15), 60–70. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la Literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero15/pdf/MEscobarGutierrez.pdf>
- Fittipaldi, R. A.; Geraldi, A. M. (2016). Estrategias didácticas en el marco de la enseñanza para la comprensión. Experiencias de aprendizaje en Geografía Histórica. Primeras Jornadas RedIEG. Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. <https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2016/06/fittipaldi-geraldi.pdf>
- Panadero, E.; Alonso–Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Revista Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Roig, H. (2020) *La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización*. CITEP. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/06/AcaDocs\\_D](http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/06/AcaDocs_D)

10\_La-calidad-de-la-enseñanza-en-tiempos-de-virtualización.pdf

Sánchez Cruzado, C. (2017). *Flipped classroom. La clase invertida, una realidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*. [Tesis Doctoral] Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/14993>

## Notas de autor

- \* **Rosa Ángela Fittipaldi** es profesora y Licenciada en Geografía (UNS). Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Profesora Asociada con dedicación exclusiva en Geografía Económica, Política y Social, y Geografía Histórica. Capacitadora docente en Geografía y Ciencias Sociales. Coordinadora de ingreso a las carreras de Geografía y Turismo (DGyT-UNS). Doctoranda en Geografía – UNS. Líneas de investigación: Didáctica de la Geografía y Migraciones.
- \*\* **Loreana Claudia Espasa** es profesora y Licenciada en Geografía (UNS). Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Asistente de docencia en el Departamento de Geografía y Turismo. Participa en dos Proyectos de investigación: "Migración y Territorio. Actores y problemáticas en el proceso de inserción de inmigrantes en ámbitos rurales y urbanos del Sudoeste Bonaerense" y "Geopolítica y Territorio. Procesos territoriales emergentes de la articulación local – global en América Latina". Además es profesora titular en Educación Secundaria y posee un Postítulo de Especialización Docente en Educación en Contextos de Encierro.
- \*\*\* **Aldana Mastrandea** es profesora en Geografía (UNS). Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur (UNS). Ayudante de docencia con dedicación simple (UNS) en Geografía Histórica y Técnicas en Geografía. Inscripta en la carrera Doctorado en Geografía desde el año 2015 y continúa su instancia final de estudios de posgrado como becaria CIC-UNS. Líneas de investigación: Geografía de la Percepción y Geografía del Riesgo.