

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO

María del Carmen Sánchez Fuster

José María Campillo Ferrer

Verónica Vivas Moreno

(Editores)



LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE
LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL
ÁMBITO IBEROAMERICANO

María del Carmen Sánchez Fuster

José María Campillo Ferrer

Verónica Vivas Moreno

(Editores)

Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia



El libro está financiado por la labor investigadora que el grupo DICSO está realizando gracias a los proyectos de investigación "Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado" (PGC2018-094491-B-C33), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Secretaría de Estado de Universidades, Investigación e Innovación; "El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad" (20874/PI/18) y "Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales" (20638/JLI/18), ambos financiados por Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

Cómo citar esta obra:

Sánchez Fuster, M. D. C., Campillo Ferrer, J. M., y Vivas Moreno, V.(Eds.). (2021). *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
<https://doi.org/10.6018/editum.2919>

DOI: <https://doi.org/10.6018/editum.2919>

ISBN: 9788409347490

Si el lector detecta algún error en el libro o bien quiere contactar con el autor, puede enviar un correo a publicaciones@um.es

Diseño de la portada: Verónica Vivas Moreno



Sánchez Fuster, M. D. C., Campillo Ferrer, J. M., y Vivas Moreno, V.(Eds.). (2021). *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
<https://doi.org/10.6018/editum.2919>

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa.

Introducción	13
Bloque 1. Tecnologías emergentes aplicadas al aprendizaje de las Ciencias Sociales	17
Uso de códigos QR y trabajo con mapas en la didáctica de la geografía Mario Corrales Serrano	19
Cospaces edu como herramienta didáctica en la formación de futuros docentes en el ámbito de las ciencias sociales Javier del Olmo Muñoz, Sergio Tirado Olivares, José Antonio González-Calero, Ramón Cózar-Gutiérrez	31
Jugar la ciudad: la reinención del espacio urbano en los videojuegos Daniel Camuñas García, María de la Encarnación Cambil Hernández	43
El uso de kahoot para mejorar la motivación y la adquisición de competencias clave en contextos de educación superior José María Campillo Ferrer	55
O contributo das novas tecnologias na formação de professores: o Renascimento e os memes didáticos Filipe Oliveira, Marília Gago	65
Bloque 2. Recursos y métodos activos de aprendizaje: propuestas de innovación.	77
Gamificación y flipped-classroom en la formación del profesorado de ciencias sociales. estudio exploratorio y validación de una escala Juan Ramón Moreno-Vera, Cosme Jesús Gómez-Carrasco, José Monteagudo-Fernández, Marta Sáinz-Gómez	79
Blended learning en marcha: opinión del profesorado en formación José Monteagudo Fernández, Rita Mª Matencio López, José Andrés Prieto Prieto, Francisco Javier Trigueros Cano	99

La fotografía en el aula: un recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia	113
Rubén Blanes Mora, Santiago Ponsoda López de Atalaya	
La familia como proyecto en la formación de maestros/as de educación infantil: una experiencia de trabajo piloto entre la Universitat de València y un centro escolar de Ontinyent	123
Diego García Monteagudo	
Un rincón para los ODS en educación infantil	135
Miguel Ángel Pallarés Jiménez	
Trabajar la Historia desde abajo. una experiencia didáctica en la formación inicial de maestros de educación primaria en titulación en lengua inglesa	147
Fco. de Borja Caparrós Ruipérez, Ramón Cózar Gutiérrez, Victor Alberto García Heras, Sergio Tirado Olivares	
Entender el presente desde el pasado. Metodología para enseñar Historia de manera motivadora	159
Mario Corrales Serrano	
Aprender história com recurso a tecnologias digitais em ambientes inovadores de aprendizagem	173
Vânia Graça, Glória Solé, Altina Ramos	
El retrato y el paisaje pictórico como gestor de emociones: el aprendizaje de las ciencias sociales en tiempos del COVID	187
Gemma Muñoz García, Esther Jiménez Pablo	

Bloque 3. Patrimonio y fuentes primarias en la enseñanza de las Ciencias Sociales	199
Aprender el arte barroco en secundaria mediante el uso del patrimonio local. Una propuesta didáctica	201
Lucía Gómez-Coves, Juan Ramón Moreno-Vera	
Necesidades del profesorado en activo para la introducción del patrimonio en contextos educativos formales	215
Álvaro Chaparro Sainz, Juan Parra Martínez	
Concepciones del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Estudio en centros de Educación Primaria de Huelva	229
Sergio Sampedro Martín	
El patrimonio y las competencias clave en Educación Primaria. Un análisis de la percepción del profesorado en formación	243
Santiago Ponsoda-López de Atalaya, Juan Ramón Moreno-Vera	
Mapeando la formación patrimonial online a través de los cursos masivos y abiertos	259
Sofía Marín-Cepeda	
El patrimonio arqueológico y la didáctica de las Ciencias Sociales. La Villa Romana de los Villaricos (Mula, Murcia) como ejemplo de educación patrimonial	271
José Antonio Zapata Parra, Raimundo A. Rodríguez Pérez.	

Bloque 4. Temas controvertidos y propuestas desde la Historia Social	285
De la realidad al mito. Tópicos y estereotipos en el Antiguo régimen: edad y construcción cultural a través de la Historia Social	287
Carlos Vega Gómez, Daniel Maldonado Cid	
Del simplismo teleológico al movimiento “de acordeón”. Construcción y deconstrucción de los estereotipos en torno al gremio	301
Francisco Hidalgo Fernández	
Memoria histórica y formación del profesorado: concepciones y creencias de los futuros docentes de Educación Primaria	313
Rosendo Martínez-Rodríguez, Diego Miguel-Revilla	
Propuestas educativas críticas: aprendizaje por descubrimiento, emoción y concienciación en aulas de primaria y en centros de educación para adultos en riesgo de exclusión social	327
David Cancela-Rodríguez, Tania Riveiro-Rodríguez, Andrés Domínguez-Almansa	
Propuesta didáctica para enseñar y aprender Ciencias Sociales desde el abrazo (de Juan Genovés) y la concordia	341
M ^a Montserrat Pastor Blázquez, Andrés Palma Valenzuela	
Reyes, batallas, mujeres y campesinos. Deconstrucción de tópicos y estereotipos sociales en la formación inicial de maestros	355
Víctor Alberto García Heras, Ramón Cózar Gutiérrez, Francisco de Borja Caparrós Ruipérez, Sergio Tirado Olivares	

Bloque 5. Museos y otros centros de interés patrimonial	367
El Museo Ciudad de Mula como transmisor de educación patrimonial e histórica	369
José Antonio Zapata Parra, Raimundo A. Rodríguez Pérez	
Gamificar la visita a un museo de historia. Una estrategia didáctica motivadora en la etapa preuniversitaria	383
Mario Corrales Serrano	
Objetos pandémicos: los resultados de la creación de un museo escolar virtual entorno a las experiencias vividas por el Covid-19	395
Verónica Parisi-Moreno, Nayra Llonch-Molina, Clara López-Basanta, Jesús Sauret-Vidal, David Aguilar, Carme Molet, Dànae Quiroz	
Arqueología reconstructiva en el Centro de interpretación de Villa Vieja, Calasparra. Algunos recursos didácticos para el conocimiento de las formas de vida de las comunidades rurales andaluzas	409
Alfonso Robles Fernández	
Arte contextual y sensibilización medioambiental. Antropoceno: una exposición virtual en el museo de la ciencia y el agua	423
Alfonso Robles Fernández	
Bloque 6. La práctica docente del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales	437
Investigar la formación inicial del profesorado. Resultados para la reflexión	439
Soledad Lara Morales, María del Mar Felices de la Fuente	
Literacidad crítica, multimodalidad y contenido histórico en didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil	453
Arasy González Milea, Carmen Rosa García Ruíz	

Observación sistemática de la práctica docente de didáctica de las Ciencias Sociales en el aula	463
Ana Isabel Fernández Moreno, M ^a Aurora Arjones Fernández, Adriana Rázquin Mangado	
Valoraciones del alumnado del máster de profesorado sobre la docencia del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales	477
Rafael Benítez Barrios, Jairo Guerrero Vicente	
Formar para enseñar geografía en secundaria. La práctica docente universitaria a examen	489
Manuel José López Martínez, María del Mar Felices de la Fuente	
Percepciones del alumnado sobre metodologías y estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales. El grado de Educación Primaria en la Universidad de Córdoba	503
Rafael Guerrero Elecalde, Silvia Medina Quintana, Miguel Jesús López Serrano, José Antonio López Fernández	
Formar profesorado de Ciencias Sociales en el grado en Educación Infantil, ¿somos buenos modelos docentes?	517
Carmen Rosa García Ruiz, Arasy González Milea, Álvaro Chaparro Sainz	

BLENDED LEARNING EN MARCHA: OPINIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN¹

José Monteagudo Fernández, Rita M^a Matencio López, José Andrés Prieto Prieto,
Francisco Javier Trigueros Cano

(Universidad de Murcia)

Introducción

La declaración de la pandemia asociada al SARS-CoV-2 por parte de la OMS en marzo de 2020 supuso un gran impacto en todos los niveles de la vida cotidiana, incluido el educativo. En este contexto de emergencia sanitaria, la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia acordó desarrollar las sesiones de las diferentes asignaturas del Grado de Educación Primaria (entre otros) de manera semipresencial para el curso 2020-2021.

La enseñanza semipresencial o *blended learning* (b-learning en adelante) fue definida por Bartolomé (2004) como un modelo pedagógico que mezcla entornos presenciales y no presenciales. Sin lugar a dudas, más que desde el propio progreso del e-learning, nos hallamos ante una evolución de los procesos de formación presenciales de empresas y universidades. No es de extrañar, pues, que las experiencias con este tipo de modelo se hayan desarrollado sobre todo en el ámbito de la educación superior (Bartolomé et al., 2018), donde ya comienza a ser una enseñanza “normalizada” (García-Ruiz et al., 2017).

Salinas et al. (2018) recogen las ventajas que el b-learning aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la combinación de ambientes

¹ Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación: "Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado" (PGC2018-094491-B-C33), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; y "Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales" (20638/JLI/18), financiado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia; así como del proyecto de innovación docente de la Universidad de Murcia "Blended learning en la enseñanza de las Ciencias Sociales" en base a la resolución R-1292/2020.

presenciales y no presenciales gracias al uso de la tecnología dota de una mayor flexibilidad a los tiempos y espacios educativos. También permite el acceso a una gran cantidad de recursos multimedia, posibilita el desarrollo de nuevos modos de interacción entre alumno-docente y entre los alumnos, y fomenta la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, ayudando a mejorar, además, la competencia digital tanto en el alumnado como en el profesorado.

La revisión bibliográfica llevada a cabo por Duarte et al. (2018) sobre la incidencia del modelo b-learning en la formación del profesorado concluyó que el sistema semipresencial o híbrido es la modalidad de formación óptima para el desarrollo profesional docente, pues ayuda al profesorado a implementar de manera efectiva estrategias de enseñanza facilitadoras de un aprendizaje significativo con el uso de la tecnología.

El citado meta-análisis de Salinas et al. (2018) recoge estudios que cuentan con la opinión del alumnado en experiencias con b-learning. En ellos los estudiantes valoraron positivamente el modelo, destacando su utilidad, flexibilidad y motivación.

Por su parte, el trabajo de Hinojo et al. (2009) también arrojaba resultados similares en lo que a elementos positivos se refiere, subrayando aspectos como la comodidad, la flexibilidad, el mejor manejo de las herramientas informáticas o el carácter activo del aprendizaje. Por el contrario, entre los principales inconvenientes se citaba la falta de interacción y la necesidad de unos determinados conocimientos informáticos para manejarse en esta metodología.

El modelo semipresencial implementado por el equipo docente de la asignatura “Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales” de 3^{er} curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia se basó en el uso combinado del aula invertida o *flipped-classroom*, y estrategias de gamificación. Suele ser habitual asociar el aula invertida a los diseños de b-learning (Bartolomé et al., 2018), pero no tanto con la ludificación. De hecho, Torres et al. (2018) llaman la atención sobre las escasas publicaciones que muestran estudios con combinación de gamificación y b-learning en la formación de formadores. En este

sentido, el presente trabajo vendría a cubrir una pequeña parte de ese vacío en la bibliografía.

Metodología

El objetivo de la investigación era conocer el nivel de satisfacción del alumnado de la asignatura “Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales” de 3^{er} curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia en relación al régimen de semipresencialidad que estaba implementando el equipo docente de dicha asignatura para, en base a ello, introducir las mejoras oportunas en el proceso de enseñanza-aprendizaje antes de la finalización del curso.

Se trataba de una investigación de tipo descriptivo (Salkind, 1999) que buscaba conocer una realidad para luego obtener modelos explicativos que nos ayudasen a mejorar la formación de los futuros docentes. Concretamente, se trataba de un estudio tipo encuesta en el que se recogieron datos de un grupo relativamente amplio donde interesaban más las variables que describen dicho grupo que a los individuos (Labarca, 2001). Tal y como señalan Hernández-Pina y Maquilón (2010), los diseños mediante encuesta son muy habituales en el ámbito de la educación ya que son aplicables a múltiples problemas y dan respuesta a los mismos en términos descriptivos.

Para ello se diseñó un cuestionario dividido en cinco bloques de contenido. El primer bloque del cuestionario buscaba conocer el grado de satisfacción del alumnado con el trabajo que estaba desarrollando el grupo-clase y los diferentes sub-grupos de trabajo. El segundo bloque pretendía que el alumnado valorara los distintos medios tecnológicos empleados por el equipo docente para facilitar las tareas y la comunicación. El tercero de los bloques pedía a los discentes que valoraran la metodología desarrollada por el profesorado. El cuarto bloque se centraba en la valoración, por parte de los estudiantes, del apoyo recibido hasta ese momento por el profesorado en el ambiente semipresencial. El último bloque preguntaba al estudiantado si le parecía suficiente la información que había recibido por parte del profesorado tanto en las sesiones teóricas como prácticas.

El cuestionario, con un total de once preguntas, fue administrado, en el ecuador del desarrollo de la asignatura, a los estudiantes mediante la herramienta

“Encuestas” del Aula Virtual. Se trataba de un cuestionario tipo Likert en el que el alumnado tenía cuatro opciones de respuesta: 1 “Muy insatisfecho/a”, 2 “Insatisfecho/a”, 3 “Satisfecho/a”, 4 “Muy satisfecho/a”. De los 435 estudiantes matriculados ese curso, acabaron cumplimentando la encuesta una total de 88 personas, lo que supone más del 20% de la población.

Resultados

A la primera pregunta del cuestionario (Figura 1), relacionada con la valoración que hacía el alumnado del trabajo que el grupo-clase y los diferentes subgrupos estaban realizando hasta ese momento, los resultados muestran una clara satisfacción de los estudiantes, pues un 76% se mostraba satisfecho o muy satisfecho.

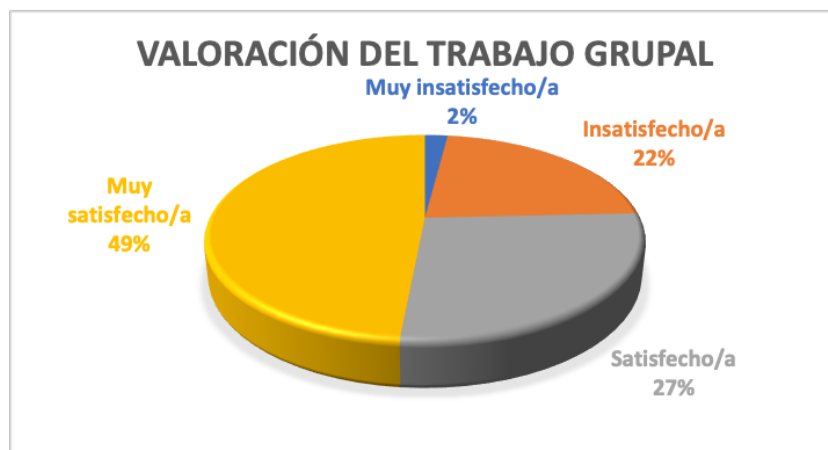


Figura 1. Nivel de satisfacción con el trabajo del grupo

Ya dentro del segundo bloque del cuestionario, relacionado con los distintos medios tecnológicos empleados por el docente para facilitar las tareas y la comunicación con el alumnado, las contestaciones a la segunda pregunta (Figura 2) muestran unos resultados positivos del 63% para el uso de las videoconferencias a través de la herramienta “ZOOM”.



Figura 2. Valoración de las videoconferencias

Se trata de unas cifras muy parecidas a las alcanzadas por los vídeos teóricos (58% de respuestas positivas) elaborados por el equipo docente para trasladar los conocimientos a los discentes (Figura 3), objeto de la tercera pregunta.



Figura 3. Valoración de los vídeos teóricos

Mayor valoración obtiene (83% de satisfacción) el uso del Aula Virtual (Figura 4) realizado por el profesorado para comunicar información al alumnado a través de herramientas como “Tareas”, “Calendario”, “Mensajes privados” o “Anuncios”.

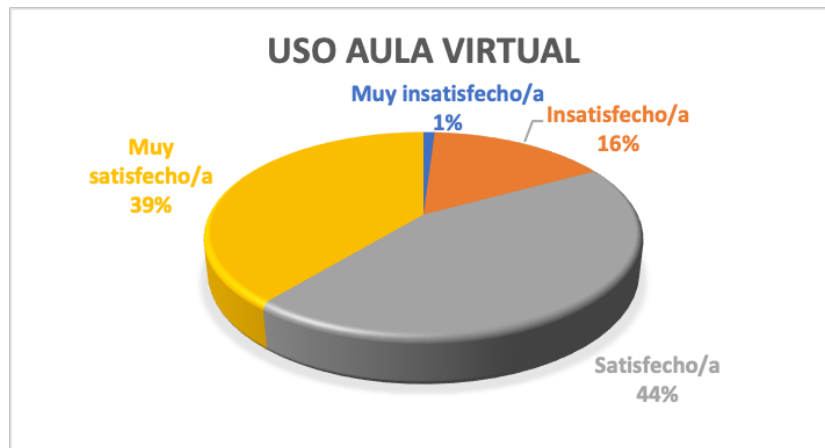


Figura 4. Valoración del Aula Virtual

La quinta pregunta del cuestionario introducía el tercero de los bloques, enfocado a la metodología implementada por el equipo docente de la asignatura. Y aquí las respuestas del alumnado se dividen. Mientras que la puesta en práctica del *flipped-classroom* (Figura 5) obtiene una valoración negativa (59% de insatisfacción), la gamificación (Figura 6) presenta un 71% de aprobación por parte del alumnado.

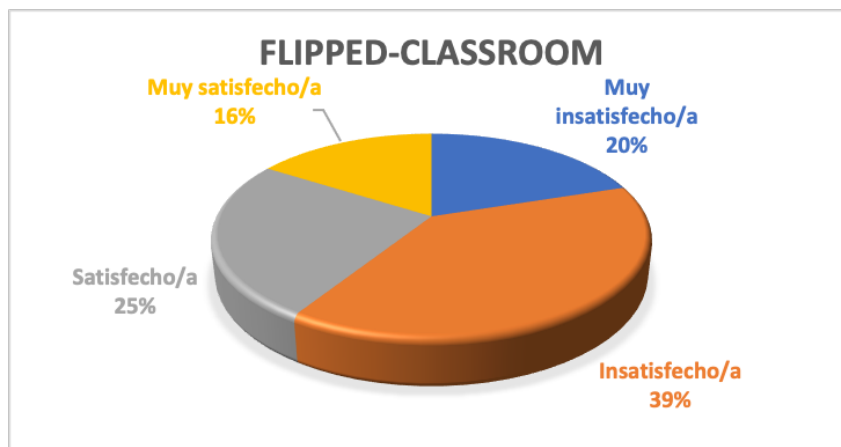


Figura 5. Valoración del flipped-classroom

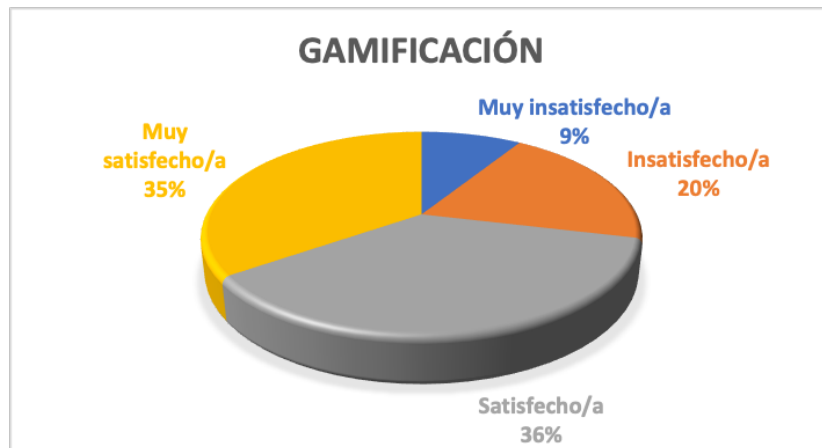


Figura 6. Valoración de la gamificación

La séptima pregunta, ya dentro del cuarto bloque, encaminado a conocer la valoración del alumnado al apoyo recibido hasta ese momento por parte del docente en el ambiente semipresencial, arroja un 56% de satisfacción de los estudiantes en lo que tiene que ver con el nivel de interacción con el profesorado (Figura 7). Este resultado positivo aumenta hasta el 82% en lo tocante a la resolución de dudas (Figura 8) y hasta el 85% si hablamos del tiempo que tardan los docentes en responder a las dudas planteadas (Figura 9). Finalmente, la claridad de las instrucciones ofrecidas por el profesorado al alumnado para que realizase las diferentes tareas también es bien vista por este último, con un 74% de respuestas positivas (Figura 10).

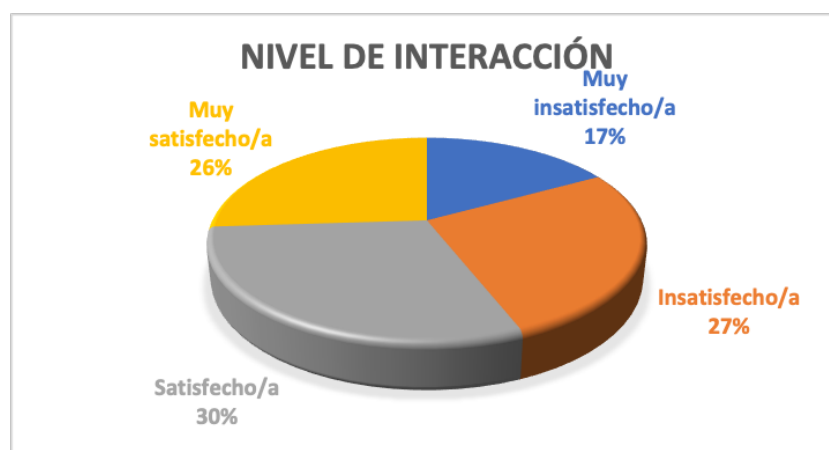


Figura 7. Valoración del nivel de interacción con el docente

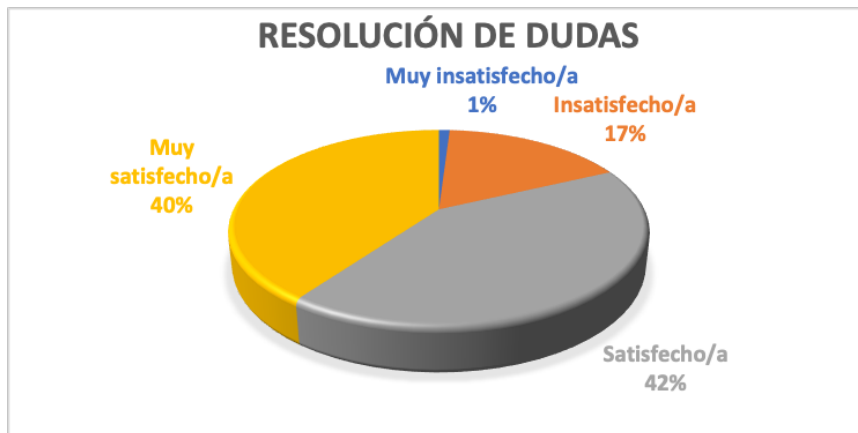


Figura 8. Valoración de la resolución de dudas por parte del docente

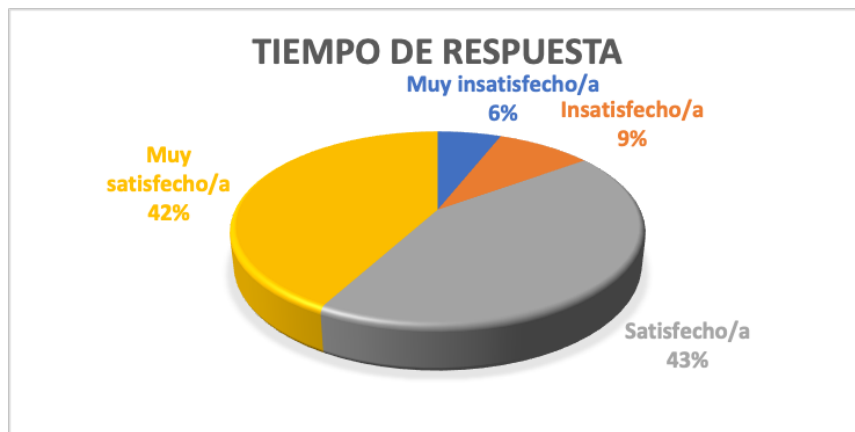


Figura 9. Valoración del tiempo de respuesta por parte del docente



Figura 10. Valoración de la claridad de las instrucciones

La última pregunta del cuestionario, alusiva a la cantidad de información que los docentes ofrecieron a los estudiantes para poder desarrollar sus actividades teórico-prácticas (Figura 11), muestra una división de opiniones entre el alumnado, pues un 53% se mostraba satisfecho o muy satisfecho, frente a un 47% que estaba insatisfecho o muy insatisfecho con ello.

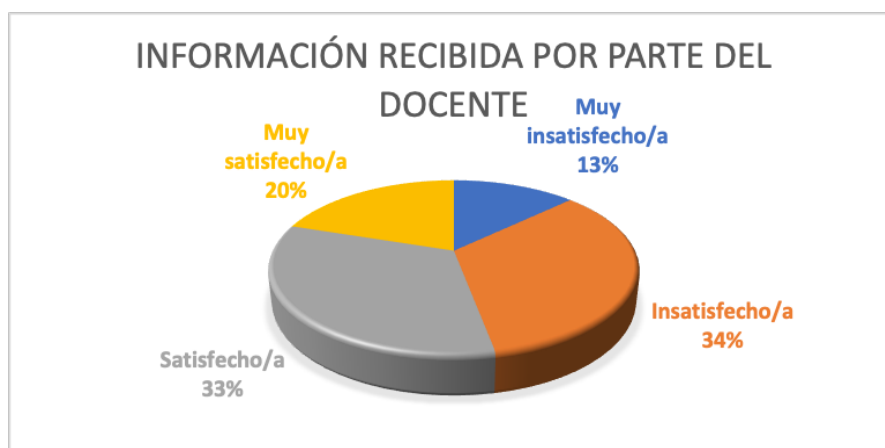


Figura 11. Valoración de la cantidad de información recibida

Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados nos muestra, en el momento intermedio del desarrollo semipresencial de la asignatura “Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, que el alumnado tenía una opinión positiva de dicho modelo semipresencial a nivel general. De manera más precisa el bloque que recibió una mayor puntuación fue el primero, relacionado con la satisfacción que mostraba el alumnado con la labor desempeñada por el grupo y los diferentes subgrupos de trabajo, donde tres de cada cuatro estudiantes estaban satisfechos o muy satisfechos. Ello no es de extrañar si consideramos que una de las competencias transversales que promueve el b-learning es el trabajo en grupos colaborativos autogestionados (Araya et al., 2019).

Con similar porcentaje aparece a continuación el bloque IV, en el que los estudiantes debían valorar el apoyo recibido hasta ese momento por el docente. Dentro de este bloque puede verse que lo más apreciado por el alumnado era la

información que proporcionaban los docentes para solventar las dudas de los discentes y el escaso tiempo que debían esperar para obtener respuestas a esas dudas, aspecto este último coincidente con lo reportado por Hinojo et al. (2009). A continuación, figura la claridad de las instrucciones que proporcionaban los profesores para que el alumnado realizase correctamente las tareas encomendadas, y, con menor porcentaje, encontramos el nivel de interacción social, elemento también desatacado por Hinojo et al. (2009). Este es un factor clave a mejorar vistos los resultados, pues, como recogen Duarte et al. (2018), la presencia social, aunque no haya contacto físico entre los participantes, es un requisito fundamental para que la experiencia formativa sea fructífera y gratificante.

En tercer lugar, encontramos el bloque II, orientado a que el alumnado evaluara los distintos medios tecnológicos empleados por el docente para facilitar la tarea y la comunicación. Tanto el empleo del Aula Virtual, a través sus diferentes herramientas, como las videoconferencias para el desarrollo de las sesiones no presenciales sincrónicas y los vídeos preparados por el profesorado para trasladar información teórica fueron positivamente valorados por una media de siete de cada diez estudiantes.

A continuación, figura el bloque V, relativo a la cantidad de información que suministraba el profesorado. Aunque la mayoría de los estudiantes valoró positivamente este aspecto, no deja de ser cierto que los resultados muestran prácticamente una partición en dos del alumnado entre quienes la consideraron adecuada y quienes no lo percibieron así.

Por último, encontramos el bloque II, donde hay diferencias importantes entre las dos estrategias metodológicas valoradas en el cuestionario. Mientras que la gamificación obtuvo el amplio respaldo de siete de cada diez estudiantes, realidad que coincide con el estudio de Torres et al. (2018), el aula invertida suspendió como método de enseñanza, pues seis de cada diez alumnos se mostraron insatisfechos o muy insatisfechos con la misma. Esto último contradice los resultados de otras investigaciones (Santiago y Bergmann, 2018; Gómez et al., 2019, Gómez et al., 2020). De este modo, la metodología empleada por el equipo docente contó con un aprobado ajustado si se hace la media de los resultados de las dos estrategias.

En conclusión, el aprendizaje semipresencial es una modalidad formativa que favorece la autonomía del alumnado, se adapta en todo o en parte a su ritmo de trabajo, permite organizar sus tiempos e implica y fomenta el uso de recursos variados y diversos. Concretamente, en esta etapa superior de la formación del alumnado, debido a sus conocimientos, destrezas y competencias adquiridas a través de las etapas de primaria y secundaria o a través de sus aprendizajes generados a lo largo de su vida (no olvidemos que el acceso a los estudios universitarios se puede efectuar por diversas vías: EBAU o pruebas de acceso para mayores de 25 o de 45 años), el permitir compaginar el aprendizaje presencial con el virtual debiera ofrecer unas perspectivas halagüeñas y prometedoras como una opción más que facilite la obtención del Título correspondiente, en este caso el de Grado en Educación Primaria.

Por otra parte, puede haber influido en la valoración ofrecida por el colectivo discente las circunstancias sobrevenidas de esta pandemia que han obligado a una adaptación personal, social, familiar y profesional de obligado cumplimiento para todos; así como una adaptación “in extremis” que se podría definir más como una imposición de obligado cumplimiento, lo que sin duda ha podido generar estrés, ansiedad o desconfianza en la acomodación a este modelo que, en otro momento, con otras previsiones y con menos escenarios de cambios tan constantes, podría haber ofrecido otros resultados, tanto de participación como de agrado o no hacia esta modalidad. En este sentido, cabe recordar que la modalidad ofertada por la universidad de Murcia, que es la que el alumnado había desempeñado en los cursos 1.º y 2.º, era presencial. Además, en los últimos meses del curso anterior –2019/2020– los alumnos vivieron una situación de inestabilidad constante, con procesos de cambio a través de sucesivos planes de contingencia para dar respuesta a la situación excepcional vivida. Es decir, al alumnado no se le ofreció la posibilidad de escoger una modalidad semipresencial, se le impuso; lo que ha podido influir en la valoración u opiniones ofrecidas sobre este modelo de enseñanza-aprendizaje y que, por otra parte, también ha requerido de una adaptación inmediata por parte del profesorado a este nuevo entorno de aprendizaje, con nuevas herramientas de obligado uso para el desempeño de sus funciones docentes.

A pesar de estos buenos resultados generales, también es necesario resaltar aquellos aspectos que precisaban de una mejora por parte del profesorado, tales como la cantidad de información proporcionada al alumnado a nivel general, con porcentajes similares al nivel de interacción mostrado por el profesorado; aunque ello no deje de contrastar con la buena valoración dada a las instrucciones para realizar las tareas encomendadas y la capacidad de los docentes para resolver las dudas planteadas por los discentes. No menos contradictorio parece el hecho de que el alumnado valorara positivamente los vídeos teóricos preparados por el profesorado al tiempo que suspendía el aula invertida como estrategia didáctica, cuando esos vídeos eran parte esencial de dicha estrategia.

Insistimos en que se trataba de una evaluación intermedia en el desarrollo del modelo semipresencial, cuyos resultados servirían para reflexionar sobre la actuación que estaba desarrollando el profesorado y la necesidad de potenciar o perfeccionar determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cambios introducidos y sus consecuencias serán expuestos en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Araya, I., Fonseca, M., Majanom J. y Ugalde M^a E. (2019). Evaluación del diseño y desarrollo didáctico de tres asignaturas blended learning. Plan Piloto en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 23(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.6>
- Bartolomé, A., (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bartolomé, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Duarte, A., Guzmán, M.D. y Yot, C.R. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 155-174. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>.

- García-Ruiz, R., Aguaded, I. y Bartolomé, A. (2017). La revolución del “blended learning” en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Gómez C.J., Monteagudo, J., Moreno, J.R. & Sáinz, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. *Education Sciences* 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez C.J., Monteagudo, J., Moreno, J.R. & Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS ONE* 15(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236083>
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.109-126). Dykinson.
- Hinojo, F.J., Aznar, I. y Cáceres, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 33, 165-174. <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-008>
- Labarca, A. (2001). *Métodos de investigación en educación*. UMCE.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. Editorial Prentice Hall.
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós Educación.
- Salinas, J., de Benito, B., Pérez, A. y Gisbert, M., (2018). Blended Learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L. M., y Pérez-Rodríguez, A. M. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 95-111. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18792>