

INVESTIGACIÓN

Recibido: 27/08/2022

Aceptado: 23/09/2022

Publicado: 02/01/2023

LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL: RENDIMIENTO Y VALORACIÓN DE LOS RECURSOS TIC EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Blended learning: performance and assessment of ICT resources in higher education level

id Noemí Martín-García: Universidad de Valladolid. España.

noemicarmen.martin@uva.es

id Belén Ávila Rodríguez de Mier: ESIC University. España.

belen.avila@esic.university

id Belinda de Frutos Torres: Universidad de Valladolid. España.

belinda.defrutos@hmca.uva.es

id Ana Pastor Rodríguez: Universidad de Valladolid. España.

ana.pastor.rodriguez@uva.es

id Manuel Antonio Pacheco Barrio: Universidad de Valladolid. España.

manuelpacheco@hmca.uva.es

Cómo referenciar este artículo:

Martín-García, N., Ávila Rodríguez de Mier, B., de Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A. y Pacheco Barrio, M. A. (2023). La enseñanza semipresencial: rendimiento y valoración de los recursos TIC en la docencia universitaria. *Vivat Academia*, 156, 107-124. <http://doi.org/10.15178/va.2023.e1451>

RESUMEN

La pandemia del COVID obligó a los centros de educación superior a adaptar la docencia según la normativa vigente. En este sentido, la Universidad de Valladolid optó por la presencialidad en semanas alternas. El objetivo de esta investigación es estudiar la repercusión de esta adaptación metodológica en tres asignaturas del grado de Publicidad y Relaciones Públicas durante el curso 20/21. Para ello, se recurrió a una encuesta para recoger la valoración de los alumnos y el análisis del rendimiento académico de los alumnos en comparación con el de cursos académicos previos en la misma asignatura. Los resultados ponen de manifiesto la adecuación positiva de los recursos docentes utilizados y su adaptación a las demandas de la situación. Además, el rendimiento académico ha mejorado respecto al año anterior siendo los alumnos más constantes en su dedicación a las asignaturas. A pesar de estos buenos resultados, la asistencia en alternancia a las clases no cuenta con la aprobación consensuada de todos los estudiantes. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de seguir

investigando sobre la docencia en el contexto universitario para mejorar la calidad del sistema educativo superior.

Palabras clave: Innovación docente, TIC, Docencia semipresencial, Rendimiento académico, Evaluación docente.

ABSTRACT

The COVID pandemic forced higher education centers to adapt teaching conditions according to current regulations. The University of Valladolid settled a student presence on alternative weeks. The purpose of this work is to study the impact of the methodological innovation project applied in three subjects of the degree in Advertising and Public Relations during the 20/21 academic year. A survey was used to know the student's opinion and the analysis of the academic performance of the students in comparison with the results of previous years in the same subject. The students confirmed the adequacy of the teaching resources and are satisfied with their adaptation to the demands of the situation. Academic performance has improved compared to the previous year; students have been more constant in their effort on the subjects and approve the implementation of most of the teaching resources used. Although the classroom attendance system does not reach high consensus approval by the students. These results highlight the need to continue researching about teaching methods in the university context in order to improve the quality of the higher education system.

Keywords: Teaching innovation, ICT, Blended learning, Academic performance, Teaching resources evaluation.

O ENSINO SEMI-PRESENCIAL: DESEMPENHO E AVALIAÇÃO DOS RECURSOS TIC NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

RESUMO

A pandemia de COVID obrigou os centros de ensino superior a adaptar o ensino de acordo com os regulamentos em vigor. Nesse sentido, a Universidade de Valladolid optou pelo atendimento em semanas alternadas. O objetivo desta investigação é estudar a repercussão desta adaptação metodológica em três disciplinas da licenciatura em Publicidade e Relações Públicas durante o ano letivo 20/21. Para isso, foi utilizada uma pesquisa para coletar a avaliação dos alunos e a análise do desempenho acadêmico dos alunos em comparação com o de cursos acadêmicos anteriores na mesma disciplina. Os resultados mostram a adequação positiva dos recursos pedagógicos utilizados e sua adaptação às demandas da situação. Além disso, o desempenho acadêmico melhorou em relação ao ano anterior, com os alunos sendo mais constantes na dedicação às disciplinas. Apesar desses bons resultados, a frequência nas aulas alternadas não tem a aprovação consensual de todos os alunos. Esses resultados mostram a necessidade de mais pesquisas sobre o ensino no contexto universitário para melhorar a qualidade do sistema de ensino superior.

Palavras chave: Inovação pedagógica, TIC, ensino misto, desempenho acadêmico, avaliação de professores.

1. INTRODUCCIÓN

La crisis de la COVID-19 supuso un punto de inflexión en la transformación digital preconizada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dentro de las diferentes modalidades formativas, en el curso académico 20-21 cobró una especial relevancia la enseñanza semipresencial, también denominada bimodal, híbrida o *blended-learning* (*b-learning*), que intenta conjugar las bondades de la educación presencial con las de la educación a distancia (Hinojo-Lucena *et al.*, 2009) y las TIC. En línea con el espíritu Bolonia, el modelo bimodal incide en ceder la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, al que se le otorga un papel más activo y autónomo (Marsh *et al.*, 2003) convirtiéndole en el centro del proceso de aprendizaje – *Student learning center* –. La clave no está en aprender más si no en aprender diferente y preparar a los ciudadanos para “una sociedad en la que el acceso a la información, y la toma de decisiones se convierten en los elementos distintivos de la educación de calidad” (Bartolomé, 2004, p. 17), para lo que se hace necesaria una enseñanza que estimule la interacción, incorpore la flexibilidad, facilite los procesos de aprendizaje y fomente un clima de aprendizaje afectivo (Boelens *et al.*, 2017).

En esta modalidad semipresencial y líquida, la misión del docente es generar oportunidades de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, de ahí que, aparte de conocer su asignatura, tenga que controlar las diferentes estrategias de enseñanza que facilitan el aprendizaje, además de atender al *feedback* del alumno para mejorar la práctica educativa (Carranza y Caldera, 2018). Cualquier experiencia de aprendizaje en la que el profesor incorpore un entorno virtual puede considerarse bimodal, y la dificultad de los retos dependerá de la combinación entre actividades cara-a-cara y actividades mediadas por las TIC (Salinas *et al.*, 2018).

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En la actualidad ya existen trabajos académicos sobre la enseñanza semipresencial (Salinas *et al.*, 2018; Güzer y Caner 2014; Bartolomé *et al.*, 2018, entre otros), pero desde el 2015 se registra un interés ascendente, como demuestra el estudio de Semanate-Quñonez *et al.* (2021). Por este motivo la revisión literaria se ha estructurado en tres momentos clave de la implantación y/o el futuro de la modalidad *b-learning* en la educación superior: el periodo pre-pandemia, el curso académico 2019-20 con la ‘enseñanza remota de emergencia’ (Hodges *et al.* 2020; Llorens-Lago, 2020) y, en tercer lugar, el curso académico 2020-21, al que pertenece esta investigación, caracterizado por la implantación generalizada por fuerza mayor de la modalidad híbrida.

2.1. Periodo pre-pandemia

De la era pre-pandemia caben destacar los trabajos sobre experiencias de la implantación del *b-learning* en asignaturas concretas en España. Hinojo-Lucena *et al.* (2009) lo aplican en la asignatura de Psicopedagogía observando que los alumnos perciben más ventajas en esta modalidad – flexibilidad horaria, accesibilidad a la información, rapidez en la comunicación o desarrollo y actualización de contenidos, que inconvenientes – reducción del contacto humano –. Moral-Moral y Fernández-Alles (2014) lo aplican a la asignatura de Dirección de Marketing, concluyendo que la

formación híbrida fortalece la adquisición de competencias, el aprendizaje autónomo y las destrezas para el aprendizaje permanente – *Lifelong learning* –. En ambos casos se resaltan las carencias formativas tecnológicas del profesorado. Por su parte, Infante-Moro *et al.* (2017), trabajan con la asignatura de Gestión de Recursos de la Información y sustituyen un Curso Cero de enseñanza tradicional presencial por una experiencia MOOC. La aceptación de los alumnos fue alta y el principal inconveniente percibido por estos fue el consumo de tiempo de esta actividad. Castaño *et al.* (2017) aplican la enseñanza semipresencial a varias asignaturas del Grado de Educación Primaria, señalando que en la satisfacción del estudiante incide más la metodología usada que el profesorado o los contenidos. Otros trabajos sobre experiencias de *b-learning* son los realizados por Flores *et al.* (2015) en la asignatura de Lenguaje arquitectónico o el de Cerón *et al.* (2014) en la asignatura de Ética profesional. En todos estos casos la principal herramienta de recolección de datos era el cuestionario aplicado a los estudiantes. Por su parte, el trabajo de Carrio *et al.* (2022) muestra resultados positivos en notas y satisfacción del alumnado de Filosofía del Derecho con el uso del *b-learning*, pues los alumnos valoraron su participación durante el curso y se evitó la desidia y desinterés de las clases magistrales de cursos anteriores.

Respecto a investigaciones dirigidas a conocer las percepciones del profesorado, destacar la de Ciabocchi *et al.* (2016) que aplican un cuestionario a miembros de la *American Association of University Professors*, concluyendo que la enseñanza presencial tradicional sigue siendo la preferida por los docentes y que lo que preocupa del *b-learning* se encuentra más centrado en el esfuerzo de preparación de los cursos que en la calidad de los resultados de estos. Estudios más recientes determinan que el grado de satisfacción del profesorado viene marcado por el grado de satisfacción que encontraron en sus alumnos (Li *et al.*, 2021).

2.2. Periodo de 'enseñanza remota de emergencia'

Durante el segundo semestre del curso académico 2019-20 se vivió una enseñanza remota de emergencia que puso en evidencia la falta de preparación de los profesores, de los alumnos, y de las propias plataformas virtuales para abandonar una enseñanza basada en la presencialidad docente-discente y en la transmisión de la formación (Grande-de-Prado *et al.*, 2021; Cabero-Almanara y Llorente-Cejudo, 2020; Castillo-Olivares y Castillo-Olivares, 2021; Guzmán-Arce *et al.*, 2022). Maggio (2020) habla incluso de dos fases durante el confinamiento: una inicial de adaptación de contenidos presenciales a un formato más digital que provocó las quejas de los alumnos por la abundancia y la sensación de saturación; y una segunda fase, más evolucionada, en la que se incorporaron formas culturales contemporáneas como el contenido bajo demanda. Aunque aún echa en falta el uso de otras propuestas que hacen que los alumnos interactúen y colaboren – memes, *podcasts*, historias de Instagram, etc. –.

La adaptación afectó a la práctica docente y a la evaluación, si para la primera, el profesorado ya contaba con cierto recorrido a través de las aulas virtuales, la evaluación contaba con muchos menos recursos formación al respecto (González *et al.*, 2020). Como señalan Bozkurt y Sharma (2020), hay que diferenciar entre el escenario de la pandemia y la enseñanza *online*. En el contexto de la pandemia, según González

et al., (2020), los objetivos clave eran no perder el curso académico, garantizando la calidad de la docencia y el aprendizaje. Lo que llevo a tomar decisiones en forma de Decreto que instaban a pasar la docencia presencial a “modalidades a distancia y online” (Boletín Oficial del Estado, 2020). Esto llevó consigo, en muchos casos, una mera transposición de los contenidos, que no supuso un planteamiento metodológico integrado en el plan educativo, como precisa una verdadera educación *online* (Bozkurt y Sharma, 2020; García-Peñalvo, 2020; Luo *et al.*, 2017). A este respecto, Sáiz-Manzanares *et al.* (2022) diferenciaron entre el *e-learning*, desarrollado durante el primer año de pandemia y el *b-learning* del segundo año de pandemia. Estos autores compararon la satisfacción de los alumnos de tercer grado de Ciencias de la Salud sobre ambas modalidades, los resultados arrojan mayor satisfacción en el primer año, el *e-learning*, aunque en ambos casos se consiguen puntuaciones por encima de 4 sobre 5.

Dentro de la práctica docente, la aplicación de metodologías activas protagoniza los trabajos publicados. Bajo esta denominación subyace la idea del estudiante en el centro del proceso de aprendizaje: los alumnos aprenden a través de la interacción con los materiales y las competencias cobran protagonismo frente a los contenidos (López Noruego, 2013; Zabalza, 2004), lo que según algunos autores proporciona entornos de aprendizaje más eficaces para el alumnado (Leibowitz *et al.*, 2016). El trabajo de Llorens-Largo *et al.* (2021), dentro de esta modalidad, reporta buenos resultados en la adaptación urgente del aprendizaje basado en proyectos a un contexto remoto gracias, entre otras cosas, a tratarse de una metodología de aprendizaje activo y a que era una actividad que había comenzado en el primer semestre de manera presencial, por lo que todos los participantes se conocían. Por su parte, Area-Moreira *et al.* (2020) presentan la necesidad de integrar las metodologías activas con espacios virtuales acordes a cada proyecto y concebidos para el aprendizaje autónomo del alumnado, aunque alertan de que la libertad para conseguir el aprendizaje despierta recelos en ciertos sectores del alumnado.

En cuanto a la evaluación, Castillo-Olivares y Castillo-Olivares (2021) concluyen que durante la pandemia muchos docentes se han replanteado el sentido y la metodología de la evaluación ante la imposibilidad de garantizar la autoría de los exámenes. Las nuevas experiencias implementadas –trabajos por proyectos, estudios de caso, diarios, etc.– suponen un mayor esfuerzo por parte del profesorado al obligar a un acercamiento personalizado y a un trabajo más individualizado.

En una línea similar, Grande-de-Prado *et al.* (2021) consideran que la evaluación ha sido uno de los aspectos más sensibles en esta situación de emergencia y recomiendan una evaluación continua y variada que reduzca o elimine las pruebas finales. Además, ven en los recursos tecnológicos herramientas potentes, pero que precisan de planificación, organización y flexibilidad para sacar el máximo partido.

2.3. Curso académico 2020/2021

En el curso académico 20-21 la modalidad híbrida se impuso de manera generalizada por necesidad, adaptándose las metodologías a un entorno semipresencial. Sin embargo, sigue siendo necesario compartir metodologías, procesos, evaluaciones, éxitos y/o dificultades que ayuden a conseguir desarrollar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial (Suyo-Vega *et al.*, 2021) que vayan más allá de la mera transposición de contenidos y se integren en un marco educativo. Al fin y al cabo, la pandemia solo ha acelerado un proceso ya iniciado previamente, y es que la escuela tradicional necesita cambios que den respuesta a los nuevos desafíos que marca una sociedad cada vez más digitalizada (González-Pérez y Sosa-Díaz, 2021).

Es por esto que, el presente trabajo tiene como propósito valorar la adaptación metodológica realizada a la docencia bimodal en los estudios de grado universitario en la Universidad de Valladolid. Contribuyendo así a configurar un marco teórico, inexistente según Salinas-Ibáñez *et al.* (2018), que oriente a docentes y administraciones sobre cómo organizar el *b-learning* de manera efectiva.

El primer objetivo de la investigación se centra en conocer la valoración que hacen los estudiantes de la experiencia semipresencial. En concreto, se plantea conocer en qué medida la docencia en alternancia ha sido satisfactoria para los alumnos. Además, se pretende identificar las estrategias de trabajo de los alumnos y su adaptación a las demandas de las nuevas circunstancias. Finalmente, se procede a valorar la utilidad de los recursos docentes creados para el desarrollo del trabajo de los alumnos. El tercer objetivo de la investigación se centra en averiguar si la docencia bimodal y las acciones emprendidas para su adaptación han supuesto una mejora o un empeoramiento en los resultados académicos del alumnado.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto

El estudio se lleva a cabo con tres asignaturas del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Valladolid que se imparten en el tercer y cuarto año. Los medios publicitarios: investigación, planificación y gestión (obligatoria); Investigación de la eficacia publicitaria (obligatoria); y Laboratorio de estudios de recepción (optativa). Estas tres asignaturas forman parte de un proyecto de innovación docente que se inició en el curso académico 19/20 en el que se desarrollan recursos interactivos para el aprendizaje aplicado mediante plantillas con la hoja de cálculo Excel y videos-tutoriales sobre su ejecución denominados píldoras del conocimiento. Las anteriores asignaturas requieren el manejo, cálculo e interpretación de datos numéricos, algo que les confiere un alto componente aplicado y les otorga un grado de dificultad superior al de otras materias del grado. Las medidas COVID de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la UVA, donde se imparte el grado, fueron las siguientes: la asistencia al aula se llevaba a cabo en semanas alternas, las clases se retransmitían de forma síncrona mediante video-llamada desde el aula, de modo que los alumnos podían seguir la sesión en directo e intervenir en la misma. Las sesiones se quedaban grabadas en la plataforma virtual. En la adaptación a la docencia bimodal

en las materias del estudio se facilitó la entrega de todas las actividades prácticas a través del campus virtual, se proporcionaron los materiales de trabajo en esta misma plataforma, se incrementó el número de prácticas, vinculando una actividad práctica a cada tema y se aumentó el peso de cada práctica en la evaluación final. La puntuación final acumulaba los resultados de cada actividad, sólo si se resolvía con éxito a menos en un 60% de los contenidos, dando la posibilidad de superar la asignatura si se completaban la mayor parte de las actividades prácticas.

3.2. Instrumento y procedimiento

El primer objetivo pone a prueba la valoración de los recursos docentes y la enseñanza semipresencial, para ello se recurre a un cuestionario. Además de los datos de clasificación sobre las asignaturas y grupos, se incluyen dos preguntas sobre la dificultad percibida de la materia en referencia con otras asignaturas, dos cuestiones sobre su dedicación a las demandas del grado, el grado de satisfacción con el sistema de enseñanza bimodal, y la evaluación de la utilidad de siete acciones concretas: la entrega de actividades prácticas on-line, retransmisión de las sesiones de clase, grabación de las clases, evaluaciones on-line, disponibilidad de los materiales previos a la sesión, videos tutoriales (píldoras de conocimiento) y el modelo de asistencia mixto.

La segunda cuestión que se aborda es conocer en qué medida las adaptaciones metodológicas llevadas a cabo influyen en la estrategia de trabajo de los alumnos. Para ello se han creado tres preguntas cerradas en las que se pregunta por la dedicación a las asignaturas en comparación con cursos anteriores, la estrategia de trabajo habitual en el grado y los cambios en la estrategia de trabajo en el curso académico.

En tercer lugar, y con el objeto de conocer el impacto de la docencia semipresencial en el rendimiento académico, se utilizan las calificaciones alcanzadas por los alumnos en la primera convocatoria de dos cursos académicos. El curso 19/20 en el que se implementa por primera vez la innovación docente con las plantillas y los videotutoriales y el curso 20/21 que, además de utilizar los recursos creados en el curso anterior, se incorporan las adaptaciones a la docencia bimodal.

3.3. Muestra

La valoración de la metodología docente se implementa con una muestra formada por un total de 159 alumnos matriculados en alguna de las asignaturas del estudio, que voluntariamente accedieron a participar en el seguimiento de las asignaturas. Los participantes se distribuyen del siguiente modo: el 56,4% pertenece a Investigación de la Eficacia publicitaria, el 31,6% cursaba Los medios publicitarios: investigación, planificación y gestión y el 11,9% restante cursaba el Laboratorio de estudios de recepción. Se da la circunstancia de que el 21,3% de los alumnos estaba matriculado en más de una asignatura, pero sólo se contabiliza una respuesta por alumno.

El rendimiento académico de la docencia se ha llevado a cabo tomando al conjunto de los alumnos matriculados en las asignaturas implicadas en los dos cursos académicos analizados: el 19/20 con 434 alumnos matriculados y el 20/21 con 440 alumnos. Las

promociones bajo estudio son equivalentes en cuanto a número de alumnos, los profesores imparten las mismas materias a ambas promociones, de modo que las únicas diferencias entre los dos colectivos vienen derivadas de la docencia bimodal y su adaptación según se ha señalado en el contexto. Para la comparación se han utilizado la calificación cualitativa de la primera convocatoria.

4. RESULTADOS

4.1. Valoración de los recursos docentes y estrategias de afrontamiento

La dificultad de las asignaturas que configuran la innovación docente se constata en las respuestas de los alumnos. El 42,4% considera que estas materias entrañan más dificultad que las asignaturas cursadas en años anteriores (valores cuatro y cinco de la escala) frente al 13,3% que le asigna una dificultad baja (valores uno y dos de la escala), para el 44,3% restante se mantienen los mismos niveles de dificultad. Como se muestra en la tabla 1, resultados bastante similares se obtienen cuando se pregunta por la dificultad respecto a las materias del curso académico actual. Estos resultados ratifican que cuatro de cada diez alumnos abordan las asignaturas con dificultad derivado, posiblemente, del componente técnico-aplicado que tiene la materia.

Tabla 1.
Dificultad de las asignaturas

	Ninguna dificultad	1	2	3	4	5	Mucha dificultad
Dificultad asignatura vs. otras de cursos anteriores		1.9%	11.4%	44.3%	30.4%	12%	
Dificultad asignatura vs. otras de este año		1.9%	7.5%	48.4%	34%	8.2%	

Fuente: Elaboración propia.

La primera pregunta de la investigación aborda la satisfacción del alumnado con la docencia bimodal. Los resultados recogidos en la tabla 2 muestran que un 51,3% de los encuestados considera bastante o muy satisfactorio (categorías 4 y 5) el sistema bimodal de enseñanza, uno de cada cuatro alumnos (25,5%) lo consideran nada o poco satisfactorio (categorías 1 y 2); y el 23,4% restante declaran un nivel medio de la satisfacción.

Tabla 2.
Valoración de la asignatura con sistema bimodal

	Nada satisfactorio	1	2	3	4	5	Muy satisfactorio
% Porcentaje		3.2%	22.2%	23.4%	28.5%	22.8%	
Nº de casos		5	35	37	45	36	

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, el trabajo pretende valorar la incorporación de los recursos docentes utilizados en el curso 20/21 y que se muestran en la tabla 3. El primer aspecto evaluado es el modelo mixto de asistencia, elemento clave de la adaptación bimodal realizado

por la Universidad de Valladolid. Los resultados indican que para el 38,9% de los participantes la experiencia ha sido útil, mientras que el 44,6% no ha visto su utilidad. Curiosamente, un 16,6% no ha querido o podido valorar la modalidad en términos del provecho obtenido. Claramente, la medida tiene claras ventajas sobre la posibilidad de recibir clase de modo remoto y otras desventajas comparada con las clases presenciales.

Entrando en el detalle de recursos docentes desarrollados para esta modalidad docente, se puede apreciar que hay un claro consenso a la hora de considerar la utilidad de la mayor parte de las acciones. La relación profesor-alumno se ha centralizado en el espacio del campus virtual, en la misma línea que cursos anteriores, y afecta principalmente a la organización de la materia, la distribución de los contenidos y la entrega de actividades prácticas. Entre el 96,2% y el 93% de los encuestados han encontrado útiles estos recursos como para incorporarlos a la docencia de las asignaturas (tabla 3).

A estos recursos se suman los materiales audiovisuales en forma de vídeos breves y las plantillas docentes desarrolladas en el marco del proyecto de innovación docente, que están focalizados a las actividades prácticas de un número determinado de temas. En una línea similar obtienen un alto consenso sobre su utilidad (92,4%).

Por último, las acciones incorporadas para adaptar las materias a la semi-presencialidad son la retransmisión de las clases, la grabación de las sesiones, la evaluación de cada tema con una actividad práctica y su evaluación on-line. La retransmisión de las clases parece un recurso aceptado por tres de cada cuatro estudiantes (76,6%), su grabación se considera algo más provechosa, el 86% valora positivamente la continuidad de este recurso. Respecto a la evaluación de cada tema con una actividad práctica el 80,9% opta por su continuidad, mientras que hacer las evaluaciones online es una medida que no alcanza tanta unanimidad como las anteriores; quedándose en un 65,4% de aprobación.

Tabla 3.

Incorporación de recursos docentes docencia bimodal a docencia ordinaria

	Sí puede ser útil	No puede ser útil	No lo sé	Puntuación media (Desviación típica)
Modelo mixto de asistencia (on-line y presencial)	38.9%	44.6%	16.6%	1.78 (.713)
Entrega de actividades prácticas a través de las tareas del campus virtual	96.2%	2.5%	1.3%	1.05 (.272)
Disponer de los materiales con antelación	93.0%	3.8%	3.2%	1.10 (.394)
Disponer de vídeos breves (píldoras) para explicar aspectos concretos de la asignatura (PID)	92.4%	1.3%	6.3%	1.14(.498)
Retransmisión de las clases	76.6%	18.4%	5.1%	1.28(.554)

La enseñanza semipresencial: rendimiento y valoración de los recursos TIC en la docencia universitaria

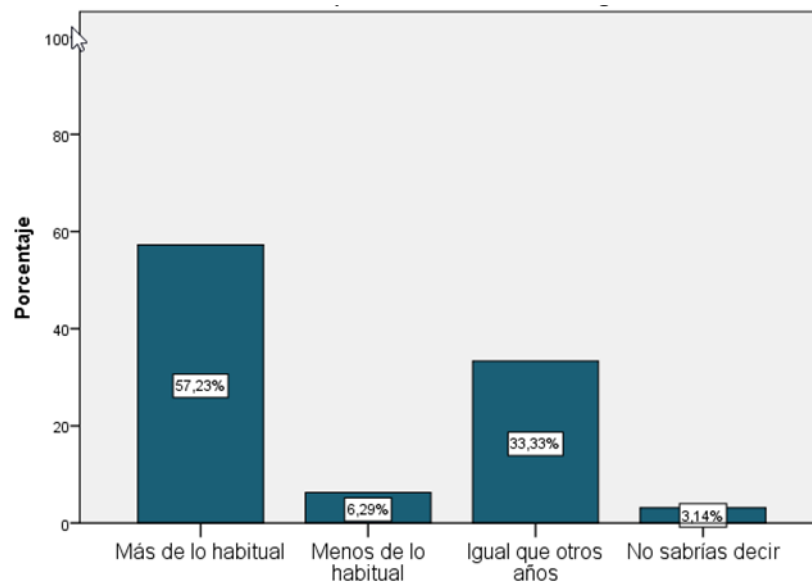
Grabar las clases	86.0%	6.4%	7.6%	1.22(.570)
Evaluar cada tema con una actividad práctica	80.9%	8.3%	10.8%	1.3 (.655)
Hacer evaluaciones on-line	65.4%	17.9%	16.7%	1.51(.766)

Fuente: Elaboración propia.

El segundo de los objetivos se centra en conocer la estrategia de afrontamiento de los alumnos ante la docencia bimodal. Respecto a la dedicación de tiempo requerida por las asignaturas dentro de este curso, el 57,2% de los alumnos manifestó que este curso ha dedicado más tiempo de lo habitual a las materias y un 33,3% afirmó que este tiempo había sido similar al de años anteriores. Únicamente el 6,3% de ellos mantuvo que su entrega a las asignaturas había sido menor que en cursos anteriores.

Figura 1.

Valoración del tiempo de dedicación a las asignaturas curso 20/21.



Fuente: Elaboración propia.

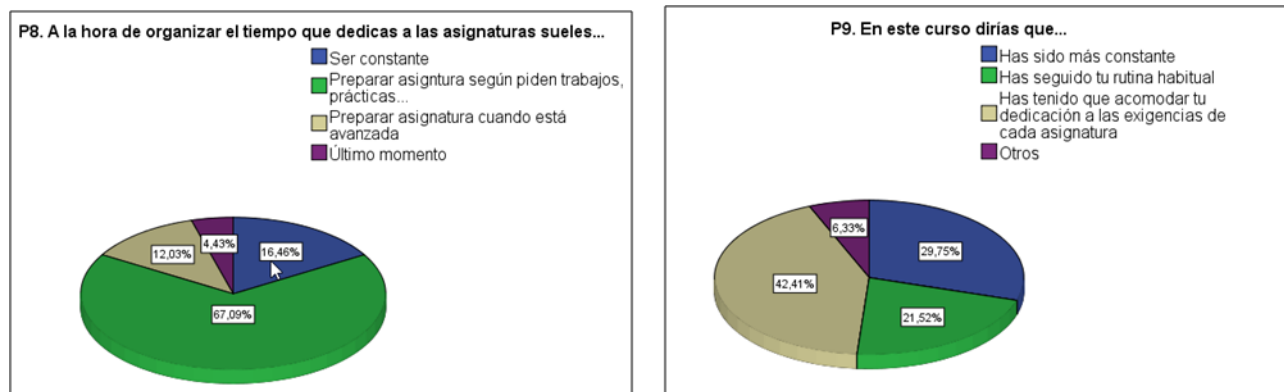
Ahondado en esta cuestión, se ha recogido una instantánea de la estrategia de trabajo habitual entre los estudiantes y lo sucedido en este curso según muestran las figuras 2 y 3. La mayor parte de los alumnos afirman que suelen preparar las asignaturas según la demanda del profesor, es decir, según se marcan los plazos de entrega de actividades. En esta modalidad se encuentran dos de cada tres alumnos (67,1%). La constancia no es la estrategia más habitual del alumnado encuestado, si bien un 16,5% se ubica en esta modalidad de trabajo, quedando un 12% que reconoce dedicarle esfuerzos cuando percibe que la asignatura ya está avanzada y un 4,4% que lo deja para el último momento.

Los cambios declarados más notables son que prácticamente tres de cada diez estudiantes han sido más constantes en su trabajo durante este curso académico, al mismo tiempo que ha disminuido el porcentaje que acomoda su trabajo a las exigencias de las asignaturas. Podría decirse que la programación de actividades ha generado más

constancia y, aunque el 42,4% sigue acomodando su dedicación a las demandas de las asignaturas, en conjunto se constata un cambio de estrategia.

Figuras 2 y 3.

Estrategia de trabajo del alumnado a las asignaturas



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Rendimiento académico

En la tabla 4 se muestran los resultados académicos para el conjunto de los alumnos en los dos cursos académicos bajo estudio. Para comprobar si hay diferencia en el rendimiento se ha recurrido al estadístico Chi cuadrado. Los resultados muestran que las diferencias en los resultados académicos no se deben al azar (Chi-cuadrado 27.321; 4 g.l. $p=.000$). Un análisis en detalle sobre dónde se producen las diferencias proporciona la clave para interpretar este resultado. Atendiendo a la categoría de suspensos, se aprecia que en el curso 19/20 este porcentaje es del 13,8%, mientras que en el año siguiente baja al 8,9%. Esta misma tendencia se repite en la categoría de no presentados que en el curso 20/21 desciende respecto a la del curso 19/20. Por otra parte, en la categoría de aprobados se pasa de un 32,9% a un 34,9% y en la de notables la diferencia es aún mayor, pasando de un 32,3% a un 40,9%. La única categoría en la que los resultados del 20/21 no se ven superados es en los alumnos que reciben la máxima calificación. En conjunto, es menor la ratio de suspensos y el rendimiento cualitativo de los alumnos también se ve mejorado.

Tabla 5.

Comparación del rendimiento académico

	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Total (nº casos)
Curso 2019/2020	14.5%	13.8%*	32.9%	32.3%	6.5%*	100% (n=434)
Curso 2020/2021	12.3%	8.9%**	36.8%	40.9%*	1.1%**	100% (n=440)
Total	13.4%	11.3%	34.9%	36.6%	3.8%	100% (n=874)
<i>Chi-cuadrado</i>	27.321; 4 g.l. ($p<.001$)					

Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Los resultados aportados en esta investigación muestran que la adaptación de los alumnos a las nuevas circunstancias ha resultado clave para explicar la mejora académica. El hecho de que los alumnos hayan dedicado más tiempo a las asignaturas ha beneficiado a los resultados, en consonancia con otros trabajos que apuntan la involucración y participación de los alumnos como elementos determinantes en las calificaciones (Martín García *et al.*, 2020). A parte de la dedicación, parece importante tener en cuenta la adaptación de sus estrategias de trabajo a las demandas de las materias y el llevar a cabo un trabajo más constante (Llorens-Largo *et al.*, 2021). Hay que tener en cuenta que bajo esta modalidad docente los alumnos han tenido que ser más activos a la hora de seguir las sesiones y trabajar con los materiales de las asignaturas, lo que puede explicar los resultados (Bonwell y Eison, 1991; Hackathorn *et al.*, 2011; Wright, 2011; López-Noguero, 2013). Por otra parte, la forma en que se han implementado las actividades prácticas y el peso que se les ha dado en la evaluación final, ha fomentado esta forma de trabajo que ha dado sus beneficios (Grande-de-Prado *et al.*, 2021). Incidiendo en la importancia de llevar a cabo una adaptación en el modo de evaluación acorde con la metodología implementada.

A la hora de valorar la semipresencialidad como metodología docente, los resultados muestran que la mitad de los alumnos están bastante o muy satisfechos con la docencia bimodal. Para entender esta valoración se ha considerado clave analizar los recursos metodológicos comunes a la implantación de este tipo de docencia. Hay un claro consenso entre los alumnos para integrar la mayor parte de las acciones implementadas dirigidas fundamentalmente a integrar el aprendizaje autónomo de los alumnos como plantea Marsh *et al.*, (2003). En esta modalidad destacan la disponibilidad de los materiales con antelación, los vídeos breves (píldoras docentes) y la grabación de las clases que permiten a los alumnos la flexibilidad necesaria para dirigir su propio aprendizaje, una línea de trabajo apuntada ya por otros autores (Area-Moreira *et al.*, 2020; Llorens-Largo *et al.*, 2021).

6. CONCLUSIONES

El trabajo aporta una referencia útil sobre la implantación de la docencia bimodal que se ha llevado a cabo en la Universidad de Valladolid utilizando metodologías complementarias que sirven de apoyo para la interpretación de los resultados obtenidos. Por una parte, atendiendo a los resultados docentes, se confirma que la implantación docente ha mejorado el rendimiento académico de los alumnos. Esta mejora docente se traduce en el descenso de las personas que no superan la primera convocatoria, contando con que se ha favorecido que los alumnos se presentaran a la primera convocatoria, y mejorado los resultados en el número de aprobados y notables.

No se puede esconder que uno de cada cuatro alumnos discrepa con el sistema bimodal de enseñanza. De nuevo, si se dirige la mirada hacia la valoración de los recursos docentes, se encuentra que el modelo mixto de asistencia no parece válido para casi la mitad de los estudiantes. Lo cierto es que el seguimiento del desarrollo de

contenidos a distancia obviamente presenta más dificultad, lo que requiere de mayor esfuerzo para el discente. A pesar de estos inconvenientes, se puede plantear que los recursos puestos a disposición de los alumnos han suplido en buena medida los inconvenientes.

Finalmente hay algunas consideraciones sobre el estudio que cabe destacar. Se ha llevado a cabo en tres materias docentes diferentes, con la participación de cuatro profesores, poniendo de relieve que no se trata de una acción docente puntual, que además toma una perspectiva longitudinal. Otro de los condicionantes del trabajo viene determinado porque las asignaturas analizadas tienen una dificultad media/alta y con un componente técnico en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Una ampliación del análisis hacia otro tipo de materias arrojaría una visión más completa del rendimiento de la docencia bimodal.

7. REFERENCIAS

- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A. y Martín-Gómez, B. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de COVID-19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <https://cutt.ly/vnyK9zL>
- Bartolomé Pina, A. R. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. <https://cutt.ly/mnyK1MG>
- 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>
- Boelens, R., De Wever, B. y Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Boletín Oficial del Estado. (2020, 14 de marzo). *Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. The George Washington University.
- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). COVID-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <https://cutt.ly/qnyKBEm>
- Carranza Alcántar, R. y Caldera Montes, J. F. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *REICE*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>

Martín-García, N., Ávila Rodríguez de Mier, B., de Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A. y Pacheco Barrio, M. A.

La enseñanza semipresencial: rendimiento y valoración de los recursos TIC en la docencia universitaria

- Carrío Sampedro, A., Correa Padrón, D. y Forestello, A. M. (2022). FiloBlenDret: una metodología innovadora de aprendizaje colaborativo y responsable en Filosofía del derecho. *Revista de educación y derecho*, 25. <https://doi.org/10.1344/REYD2022.25.39378>
- Castaño, R., Jenaro, C. y Flores, N. (2017). Percepciones de estudiantes del Grado de Maestro sobre el proceso y resultados de la enseñanza semipresencial -Blended Learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 52, 77-93. <https://doi.org/10.6018/red/52/2>
- Castillo-Olivares, J. M. y Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10(1), 89-101. <https://cutt.ly/0nyKX0T>
- Cerón Peralta, M., Gómez Zermeño, M. G. y Abrego Tijerina, R. F. (2014). Implementación de B-learning en el Nivel Superior de Educación. *Campus Virtuales*, 3(2), 8-15. <https://cutt.ly/NnyKLYq>
- Ciabocchi, E., Ginsberg, A. y Picciano, A. (2016). A study of faculty governance leaders' perceptions of online and blended learning. *Online Learning Journal*, 20(3), 52-71. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i3.974>
- Flores Hernández, P., Gómez Zermeño, M. G. y Zambrano Izquierdo, D. (2015). Valoración de las competencias digitales en alumnos para la implementación de un curso blearning de Lenguaje Arquitectónico. *Campus Virtuales*, 4(2), 16-29. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/77>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/625>
- González-Pérez, A. y Sosa-Díaz, M. J. (2021). Aspectos pedagógicos, tecnológicos y de interacción social del aprendizaje móvil: Revisión Sistemática de Literatura. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 257-280. <https://doi.org/10.6018/educatio.469271>
- González, M., Marco, E. y Medina, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del COVID-19*. Ministerio de Universidades de España.
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A. y Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58. <http://hdl.handle.net/10366/145122>
- Güzer, B. y Caner, H. (2014). The Past, Present and Future of Blended Learning: An in Depth Analysis of Literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.99>

Martín-García, N., Ávila Rodríguez de Mier, B., de Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A. y Pacheco Barrio, M. A.

La enseñanza semipresencial: rendimiento y valoración de los recursos TIC en la docencia universitaria

- Gúzman Arce, N., Vargas Barquero, V. y Murillo León, S. (2022). Transitioning from face-to-face classes to emergency remote learning. *Revista de Lenguas Modernas*, 35, 23-46. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i35.45802>
- Hackathorn, J., Solomon, E. D., Blankmeyer, K. L., Tennial, R. E. y Garczynski, A. M. (2011). Learning by Doing: An Empirical Study of Active Teaching Techniques. *Journal of Effective Teaching*, 11(2), 40-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092139>
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I. y Cáceres Reche, M. P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 33(XVII), 165-174. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-008>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27, 1-12. <https://cutt.ly/2nyKF8L>
- Infante-Moro, A., Infante-Moro, J. C., Torres Díaz, J. C. y Martínez-López, F. J. (2017). Los MOOC como sistema de aprendizaje en la Universidad de Huelva. *IJERI*, 8, 163-174. <https://cutt.ly/pnyKgk6>
- Leibowitz, B., Bozalek, V. y Kahn, P. (2016). Theorising Learning to Teach in Higher Education. *Theorising Learning to Teach in Higher Education*, 23(3), 1-237. <https://doi.org/10.4324/9781315559605>
- Li, W., Gillies, R., He, M., Wu, C., Liu, S., Gong, Z. y Sun, H. (2021). Barriers and facilitators to online medical and nursing education during the COVID-19 pandemic: Perspectives from international students from low- and middleincome countries and their teaching staff. *Human Resources for Health*, 19(64), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12960-021-00609-9>
- Llorens-Largo, F. (2020). Docencia de emergencia: cómo cambiar el motor en pleno vuelo. *Blog de Studia XXI*. <https://cutt.ly/GnyOMsD>
- Llorens-Largo, F., Villagrà-Arnedo, C. y Gallego-Durán, F.; Molina-Carmona, R. (2021). CoVID-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus Virtuales*, 10(1), 73-88. <https://cutt.ly/vnyKAiJ>
- López Noguero, F. (2013). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Narcea.
- Luo, T., Murray, A. y Crompton, H. (2017). Designing authentic learning activities to train pre-service teachers about teaching online. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(7), 141-157. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3037>
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743>

Martín-García, N., Ávila Rodríguez de Mier, B., de Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A. y Pacheco Barrio, M. A.

La enseñanza semipresencial: rendimiento y valoración de los recursos TIC en la docencia universitaria

Marsh, G. E., Mc. Fadden, A. C. y Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, VI(IV). <https://cutt.ly/NnyKUmb>

Martín García, N., de Frutos Torres, B., Pacheco Barrio, M. A. y Ávila Rodríguez-de-Mier, B. (2020). Aplicaciones prácticas para el aprendizaje de la planificación de medios. *Sphera Publica*, 2(20), 73-95. <https://cutt.ly/ZnyKkLp>

Moral-Moral, M. y Fernández - Alles, M.T. (2014). El B-Learning como instrumento para la adquisición de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): una propuesta docente. En: Buena, Bermúdez y Ramiro (Eds.), *Proceedings del X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación*, 19-22.

Sáiz-Manzanares, M. C., Casanova, J. R., Lencastre, J. A., Almeida, L. y Martín-Antón, L. J. (2022). Satisfacción de los estudiantes con la docencia online en tiempos de COVID-19. *Comunicar*, 70. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>

Salinas Ibáñez, J., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcías, A. y Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED*, 21(1), 195-213. <https://cutt.ly/YnyKxL4>

Semanate-Quiñonez, H., Upegui-Valencia, A. y Upegui-Valencia, M. (2021). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. *Informador Técnico*, 86(1), 46 - 68. <http://doi.org/10.23850/22565035.3705>

Suyo-Vega, J. A., Meneses-La-Riva, M. E. y Fernández-Bedoya, V. H. (2021). Miradas divergentes sobre la metodología virtual universitaria. *3C TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 10(1), 69-91. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.101.69-91>

Wright, G.B. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3) 92-97. <https://cutt.ly/knyKn5E>

Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. *Guía de Guías*, 15. <https://cutt.ly/EnyKEiM>

8. Artículos relacionados

Baladrón Pazos, A. J., Correyero Ruiz, B. y Manchado Pérez, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 265-287. www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477

Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. y Gallego-Jiménez, M. G. (2020). *Innovación universitaria en ecologías de aprendizaje. Enseñanza inclusiva en la educación superior: grado en turismo*. Octaedro.

Martín-García, N., Ávila Rodríguez de Mier, B., de Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A. y Pacheco Barrio, M. A.

La enseñanza semipresencial: rendimiento y valoración de los recursos TIC en la docencia universitaria

Gil-Villa, F., Urchaga, J. D. y Sánchez-Fdez, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470

Ralero Rojas, M. I. (2022). De la ocupación al COVID, pasando por los M.E.N.A.S. El diálogo semipresencial como metodología innovadora de aprendizaje antropológico. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 155, 197-217. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1384>

Valdés Montecinos, M. y Ganga-Contreras, F. (2020). Educación a Distancia en Latinoamérica: Algunos antecedentes históricos de su desarrollo. *Revista Espacios*, 41(04), 14-21. www.revistaespacios.com/a20v41n04/20410414.html

CONTRIBUCIONES DE AUTORES, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los autores:

Conceptualización: Martín-García, Noemí; Ávila Rodríguez de Mier, Belén; De Frutos Torres, Belinda; Pastor Rodríguez, Ana y Pacheco Barrio, Manuel Antonio. **Metodología:** Martín-García, Noemí y De Frutos Torres, Belinda. **Software:** Martín-García, Noemí y De Frutos Torres, Belinda. **Validación:** Martín-García, Noemí y De Frutos Torres, Belinda. **Análisis formal:** Martín-García, Noemí y De Frutos Torres, Belinda. **Curación de datos:** Martín-García, Noemí y De Frutos Torres, Belinda. **Redacción-Preparación del borrador original:** Ávila Rodríguez de Mier, Belén; Pastor Rodríguez, Ana y Pacheco Barrio, Manuel Antonio. **Redacción-Revisión y Edición:** Ávila Rodríguez de Mier, Belén; Pastor Rodríguez, Ana y Pacheco Barrio, Manuel Antonio. **Visualización:** Martín-García, Noemí; Ávila Rodríguez de Mier, Belén; De Frutos Torres, Belinda; Pastor Rodríguez, Ana y Pacheco Barrio, Manuel Antonio. **Metodología:** Martín-García, Noemí y De Frutos Torres, Belinda. **Supervisión:** Martín-García, Noemí y De Frutos Torres, Belinda. **Administración de proyectos:** De Frutos Torres, Belinda. **Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Martín-García, Noemí; Ávila Rodríguez de Mier, Belén; De Frutos Torres, Belinda; Pastor Rodríguez, Ana y Pacheco Barrio, Manuel Antonio.

Financiación: Esta investigación fue financiada por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid (convocatoria 20/21).

Agradecimientos: Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de un Proyecto de Innovación Docente titulado: Creación de plantillas en Excel aplicadas a la planificación y seguimiento de la publicidad.

Martín-García, N., Ávila Rodríguez de Mier, B., de Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A. y Pacheco Barrio, M. A.

La enseñanza semipresencial: rendimiento y valoración de los recursos TIC en la docencia universitaria

AUTOR/ES:

Noemí Martín-García

Doctora por la Universidad de Valladolid y Licenciada en Publicidad y RR.PP por la Universidad Complutense de Madrid. Durante su trayectoria profesional ha trabajado para diferentes clientes en las agencias de medios como Havas Media y Mindshareworld. Actualmente imparte docencia en las asignaturas de Investigación de la eficacia publicitaria y Los medios publicitarios: investigación, planificación y gestión en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Valladolid en el campus de Segovia. Su línea de investigación se centra en la relación de la publicidad con los medios de comunicación y ha sido publicada en diferentes revistas como EPI, Icono 14 o Mediterránea de comunicación.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3478-5021>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=EXfBVUAAAAJ&hl=es&oi=ao>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Noemi-Martin-Garcia>

Belén Ávila Rodríguez de Mier

Doctora en Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca, Máster en Dirección Comercial y Marketing por CESMA Business School y Licenciada en Publicidad y RR.PP. por la Universidad Complutense de Madrid. Durante su trayectoria profesional ha sido directora de medios de Vodafone España y ha trabajado para diversas agencias como Leo-Burnett y McCann Erickson. Su línea de investigación se centra en la comunicación comercial en la sociedad de la información.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8381-4461>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=O2JdxjMAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Belen-Avila-Rodriguez-De-Mier>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/comunicacionEdeeficacia>

Belinda de Frutos Torres

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Titular de Universidad, imparte docencia en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas desde 2006 en la Universidad de Valladolid, anteriormente trabajó en la Universidad San Pablo CEU y IE University. Especializada en los medios de comunicación de masas y su uso publicitario, su investigación está focalizada en las competencias digitales, medios interactivos: conectividad y redes sociales. Forma parte del grupo de investigación reconocido GICAVH -Grupo de Investigación en Comunicación Audiovisual e Hipermedia-. Es autora del libro Los Medios publicitarios: investigación, planificación y gestión, de la editorial Síntesis.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9391-8835>

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=b_e3MaEAAAAJ&hl=es

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Frutos_Belinda

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=53874713300>

Ana Pastor Rodríguez

Profesora asociada en la Universidad de Valladolid en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas (Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación). Es Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas y Graduada en Maestro de Educación Primaria. Anteriormente ha desarrollado su labor profesional en agencias de medios, trabajando para anunciantes como Vodafone, Unilever, Chanel, Pfizer o Pascual, entre otros. Actualmente es doctoranda en la Universidad de Valladolid y su área de investigación son las redes sociales y la publicidad.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1787-7939>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Pastor7

Manuel Antonio Pacheco Barrio

Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Historia Contemporánea por la Universidad Autónoma de Madrid. Acreditado por la ANECA como profesor titular, imparte docencia en la universidad desde el año 2005, desde el año 2011 en la Universidad de Valladolid.

Martín-García, N., Ávila Rodríguez de Mier, B., de Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A. y Pacheco Barrio, M. A.

La enseñanza semipresencial: rendimiento y valoración de los recursos TIC en la docencia universitaria

Ha publicado seis libros, entre los últimos cabe destacar “Publicidad política y Propaganda: De la expansión del siglo XX a la transformación en la Era de Internet” (2021) y “El voto en Segovia: 1977-2019” (Ediciones Derviche, 2021). 21 capítulos en libros, como “Los programas de retransmisiones deportivas en la era televisiva: fútbol y espectáculo radiofónico” en “El deporte en las Ondas” (2021) de editorial Fragua. Una veintena de artículos en diversas revistas académicas como El espectáculo de la política en El Horniguero 3.0 con los candidatos a la presidencia del Gobierno: 2015-2019”, en INDEX Comunicación, 2022

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0592-3237>