



INNOVACIÓN DOCENTE EN HISTORIA ECONÓMICA

Avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario

TEACHING INNOVATION IN ECONOMIC HISTORY
Advances in the university teaching-learning process

MARÍA VÁZQUEZ-FARIÑAS¹, MARIANO CASTRO-VALDIVIA²,

¹ Universidad de Jaén, España

² Universidad de Jaén, España

KEYWORDS

Active learning
Economic History
Flipped classroom
Higher education
Mobile learning
Teaching experience
Teaching-learning

ABSTRACT

The characteristics of current university teaching require a constant search for innovations that allow improvements to be introduced. This article aims to present the main methodologies and tools used during the 2021-2022 academic year to improve the teaching-learning process in the subject of Economic History in the Degree in Business Administration and Management at the University of Jaén. It has been found that the use of new alternative methodologies to the traditional ones has contributed to significantly improve the understanding of the contents, acquisition and evaluation of competences related to the subject, obtaining quite satisfactory results.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje activo
Aprendizaje móvil
Clase invertida
Enseñanza-aprendizaje
Enseñanza superior
Experiencia docente
Historia Económica

RESUMEN

Las características de la enseñanza universitaria actual hacen necesaria una constante búsqueda de innovaciones que permitan introducir mejoras en la misma. Este artículo pretende dar a conocer las principales metodologías y herramientas empleadas durante el curso 2021-2022 para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia Económica, del Grado en Administración y Dirección de Empresas, en la Universidad de Jaén. Se ha constatado que el empleo de nuevas metodologías alternativas a las tradicionales ha contribuido a mejorar significativamente la comprensión de los contenidos, la adquisición y la evaluación de competencias relacionadas con la asignatura, obteniéndose resultados bastante satisfactorios.

Recibido: 14/ 08 / 2022

Aceptado: 10/ 10 / 2022

1. Introducción

En los últimos años han tenido lugar múltiples cambios que han modificado por completo el sistema educativo, afectando a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las metodologías docentes universitarias (Hinck & Tighe, 2020). Además, la llamada revolución digital ha puesto a disposición de todos los docentes y del alumnado múltiples herramientas, así como medios de comunicación e información, a través de las llamadas TIC, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Hernández, 2017). Desde principios de este siglo, la utilización de esas TIC está más presente en todos los niveles educativos y se ha desarrollado significativamente durante la última década en la Educación superior (Castro-Valdivia, 2016, p. 55). Estas nuevas tecnologías han motivado la proliferación de metodologías y herramientas docentes que pueden facilitar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Castro-Valdivia, Larrinaga-Rodríguez & Matés-Barco, 2019, p. 470).

A esos cambios debemos añadir la pandemia provocada por el Covid-19 que, a día de hoy, ha modificado completamente la enseñanza en todos los niveles y, especialmente, a nivel universitario. Esta repercusión ha motivado la necesidad de adaptar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a una nueva realidad. Son muchos los estudios que se han publicado en los últimos meses narrando metodologías utilizadas por docentes y universidades en todo el mundo para hacer frente a la situación sobrevenida por la pandemia, como los de Affouneh et al. (2020), Area-Moreira et al. (2021), Crawford et al. (2020), Cueva y Terrones (2020), Daniel (2020), Djajadikerta et al. (2021), Murphy (2020) y Tejedor et al. (2020), entre otros. La respuesta mayoritaria fue adaptar la docencia a un modelo basado en la virtualidad o semipresencialidad, donde la educación a distancia en línea pasó de ser una opción alternativa a las clases tradicionales a convertirse en una obligación (Vázquez-Fariñas, 2021, p. 645). Esto ha provocado que el uso del aprendizaje a distancia o en línea se haya vuelto crucial en todo el mundo, obligando a los docentes y a los estudiantes a adaptarse rápidamente a nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (Aguilera-Hermida et al., 2021).

Por tanto, debido a que el modelo educativo se ha visto afectado recientemente por múltiples cambios y está en constante evolución, se hace necesaria una incesante búsqueda de innovaciones que permitan introducir mejoras en la enseñanza universitaria en general y en las asignaturas de Historia Económica en particular (Castro-Valdivia, Larrinaga-Rodríguez & Vázquez-Fariñas, 2019, p. 252).

Por todo ello, y al objeto de adaptarse a estos grandes cambios que se vienen sucediendo, las universidades han fomentado la innovación educativa a través de programas y ayudas durante las últimas décadas. Dentro de esos programas, se enmarca el Proyecto de Innovación Docente titulado "Evaluación de competencias a través de TIC", de la Universidad de Jaén (PID25_201819), coordinado por el profesor Mariano Castro-Valdivia. En él cooperaron diez profesores de diferentes áreas con el objetivo de diseñar instrumentos para evaluar las competencias indicadas en las guías docentes de las diversas asignaturas impartidas, empleando para ello las TIC disponibles. Los autores de este artículo formamos parte de los miembros del equipo de trabajo de este proyecto e impartimos la asignatura de Historia Económica en los Grados en Administración y Dirección de Empresas, Finanzas y Contabilidad, Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, y *Bachelor's degree in Business Administration and Management*. En los últimos cursos, hemos venido aplicando las TIC con el fin de mejorar la docencia, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar las competencias establecidas en las guías docentes de las asignaturas de la rama de Historia Económica. De esta forma, se ha modificado por completo la metodología empleada en el aula.

Por ello, el objetivo de este trabajo es exponer los motivos que llevaron a introducir nuevas metodologías alternativas a las tradicionales en la docencia universitaria, concretamente en el área de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Jaén, tales como el aprendizaje activo (*active learning*) y el aprendizaje móvil (*mobile learning*), así como explicar qué herramientas se han aplicado y cómo se pueden emplear para mejorar la enseñanza universitaria. Igualmente, pretendemos dar una visión general sobre el sistema docente seguido durante el curso 2021-2022, así como las dificultades que se nos han presentado y las nuevas posibilidades didácticas que, si bien ya eran conocidas, han aumentado de valor en los nuevos escenarios pedagógicos. Así pues, a raíz del Proyecto de Innovación Docente en el que los autores participaron en los últimos cursos académicos, este trabajo analiza su experiencia didáctica en el diseño de nuevas metodologías para tratar de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Económica y evaluar las competencias del alumnado, al tiempo que se presentan los principales resultados obtenidos tras esta experiencia educativa.

Para ello, en el siguiente apartado, se recogen las principales características generales de la metodología adoptada en esta experiencia educativa. En el tercer epígrafe, se muestra al detalle la propuesta de enseñanza de la asignatura de Historia Económica y cómo se desarrolló. A continuación, en el cuarto apartado, se presentan los resultados obtenidos tras la implantación de las mejoras e innovaciones docentes y, por último, el estudio se cierra con unas consideraciones finales a modo de conclusiones y las referencias consultadas.

2. Nuevas metodologías docentes aplicadas a la Historia Económica

Este análisis se centra en la asignatura de *Economic History* (Historia Económica), de carácter obligatorio, que, actualmente, se imparte en la Universidad de Jaén en el primer cuatrimestre del primer curso del *Bachelor's*

degree in Business Administration and Management (Grado en Administración y Dirección de Empresas impartido en inglés).

La metodología recogida en la guía docente de la asignatura establece que las clases teóricas han de basarse en clases magistrales, actividades introductorias o conferencias principalmente, mientras que las clases prácticas podrán incluir seminarios, debates, la resolución de ejercicios y/o presentaciones y exposiciones. Tradicionalmente, las clases de esta asignatura se han centrado en metodologías donde primaba la transmisión de contenidos con el objetivo de superar un examen final, pero en muchos casos el alumnado mantenía un rol excesivamente pasivo que le impedía mejorar determinadas competencias (Vázquez-Fariñas, 2020, p. 581). Sin embargo, en los últimos años se ha dado un cambio de paradigma, pues los sistemas y metodologías educativas han pasado a estar centrados en la persona que aprende y el aprendizaje, encargándose el docente de diseñar y establecer nuevas herramientas que le permitan dirigir con éxito ese proceso de enseñanza-aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2018, p. 28). Además, en ese nuevo contexto, como ya hemos comentado, gran parte de los cambios más relevantes que han tenido lugar en la enseñanza universitaria se encuentran vinculados con el desarrollo de las TIC y las redes de datos (Castro-Valdivia et al., 2021, p. 358). Además, a todos los cambios hay que añadir la situación de emergencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19, que ha motivado la reformulación y adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a una nueva realidad hasta ahora desconocida para todos, docentes y alumnado.

Con todo ello, en las últimas décadas se ha abierto todo un mundo de posibilidades a la hora de aplicar metodologías participativas y activas en la enseñanza superior, en las que el alumnado ha ido adquiriendo un rol más activo y se ha ido haciendo cada vez más responsable de su propio proceso de aprendizaje (Agreda-Montoro et al., 2018, pp. 693-694). Esto nos ha llevado a los docentes de la asignatura de Historia Económica a adaptar la metodología de enseñanza a las nuevas necesidades de nuestro alumnado, para que la actividad docente adquiriera un carácter cada vez más innovador y participativo, tanto por parte del estudiantado como de los docentes, que genere nuevos retos y oportunidades (Castro-Valdivia & Vázquez-Fariñas, 2021, p. 75). Para ello, se ha optado por combinar una metodología tradicional, en la que primaban las clases magistrales y la resolución de ejercicios en el aula, con otras más innovadoras, como el estudio de casos a través de la clase invertida (*flipped classroom*) y el *mobile learning* o *m-learning*, en el que se emplean pequeños dispositivos móviles –como *smartphones* y *tablets*– y aplicaciones informáticas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Castro-Valdivia, 2020, p. 649).

Sin embargo, el problema es que en los últimos años hemos visto cómo la metodología docente ha ido cambiando, pero en muchos casos se ha seguido evaluando de la misma manera. Por ello, los autores de este trabajo, tras realizar un diagnóstico de la asignatura, hemos visto en la aplicación de las TIC una forma de mejorar no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Económica, al convertir al estudiante en un instrumento activo de dicho proceso, sino también la evaluación de las competencias establecidas en la guía docente. Además, el uso de las TIC en la enseñanza ofrece múltiples ventajas, entre las que cabe señalar la colaboración, tanto entre el alumnado, como entre docentes y estudiantes, el aprendizaje autorregulado y el hecho de que permite que la enseñanza sea más individualizada (Miralles et al., 2019, p. 190).

Bajo estas premisas, el objetivo de nuestra experiencia didáctica era lograr que la asignatura de Historia Económica se orientase a un aprendizaje activo y con *feedback* formativo, al tiempo que se pretendía introducir nuevas actividades que mejorasen las capacidades y competencias del alumnado, incrementando su participación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello, las clases de Historia Económica se basaron fundamentalmente en el estudio de casos como método de aprendizaje, pues, aunque el título de la asignatura haga referencia a la Historia Económica en general, el temario se centra también en la disciplina de Historia de la Empresa, por lo que se estudian casos de empresarios y compañías de muy diversa índole a lo largo de los años. Esto permite que el alumnado se aproxime al estudio de las biografías de empresarios y de empresas como un primer paso en su formación económica y empresarial, pero también los introduce en la investigación para que más adelante puedan acometer trabajos más complejos sobre esta materia (Fernández-Paradas & Matés-Barco, 2016, p. 112). Gracias al estudio de casos, el estudiantado construye su propio aprendizaje mediante el análisis, la búsqueda de soluciones, el contraste de ideas y opiniones y la aplicación de conocimientos teóricos en situaciones de aplicación práctica, al tiempo que se les proporciona un entrenamiento frente a las situaciones futuras que deberán afrontar como profesionales (Pérez-Escoda y Aneas, 2014, p. 9). Además, al permitirles aplicar conceptos a situaciones reales, aprenden a resolver problemas, desarrollar el pensamiento crítico y juicios sólidos, reforzar su capacidad de comunicación, adquirir confianza y defender sus ideas (Camacho, 2011, pp. 201-202).

Para el desarrollo de la experiencia, se decidió aplicar una metodología basada en la clase invertida, pedagogía inversa, *flip teaching* o *flipped classroom*, que puede definirse como “la instrucción directa en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo donde el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y participa creativamente en la materia” (Arias & Orcos, 2018). En otras palabras, la clase inversa es una forma de aprendizaje activo que consiste en proporcionar el contenido al alumnado antes de la clase para que, posteriormente, puedan realizarse actividades y debates en el aula o se resuelvan casos o problemas

complejos a partir de la aplicación del material previamente trabajado (Jensen et al., 2015). De esta manera, el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje y los docentes ejercen como guía para potenciar y facilitar la adquisición y la práctica de conocimientos (Zebda, 2021, p. 634). Este método de enseñanza se centra en desarrollar actividades que maximicen la comprensión de lo que se estudia, promoviendo la reflexión, el análisis y la discusión, para formular juicios fundamentados (Medina, 2016, pp. 16-17). Asimismo, pretende fomentar la autonomía del alumnado, que al mismo tiempo conlleva al desarrollo de la competencia de aprender a aprender como elemento fundamental para el aprendizaje también a lo largo de la vida profesional (Cea, 2019). Además, permite sacar un mayor provecho a las clases, ya que el tiempo que se ahorra al no tener que explicar parte de la materia en el aula puede utilizarse para realizar otras actividades en las que el alumnado sea el verdadero protagonista activo (Vázquez-Fariñas, 2020, p. 583).

El *flip teaching* proporciona múltiples ventajas tanto para el estudiantado como para los docentes, entre las que cabe señalar las siguientes (Ros-Gálvez y Rosa-García, 2014, pp. 425-426; Roehl et al., 2013, p. 47):

- Al adelantarse los contenidos antes de la clase presencial, genera importantes ahorros en el tiempo lectivo.
- Ese ahorro permite realizar actividades grupales en el aula, fomentando así la interacción entre iguales y el aprendizaje colaborativo, que, a su vez, propicia una relación más cercana entre los propios estudiantes y entre estos y su profesor.
- Proporciona a los docentes un *feedback* inmediato sobre el grado de comprensión de la materia por parte de los estudiantes, pues el incremento de la interacción en el aula arroja mayor información sobre el aprendizaje.
- Fomenta el trabajo autónomo, ya que el alumnado posee un mayor control sobre su proceso de aprendizaje y es quien gestiona su tiempo.
- El estudiantado es más consciente del proceso de aprendizaje y se convierte en el verdadero protagonista del mismo, pues es el encargado de dirigirlo, mientras que el docente se encarga de acompañarlos resolviendo sus dudas e inquietudes. Esto permite mejorar sus niveles de atención, logro, interés y compromiso. A este respecto, es muy importante tener en consideración la capacidad de atención del alumnado, pues durante las clases magistrales suelen perder fácilmente el hilo argumental. El empleo adecuado de esta metodología permite incrementar la atención y la motivación. Algunos estudios plantean que el periodo de atención en clases depende de cuestiones como la capacidad docente del profesorado (Bradbury, 2016), por lo que es fundamental diseñar y preparar bien los contenidos de las clases, así como dirigir a los estudiantes adecuadamente para lograr alcanzar resultados satisfactorios.
- Ofrece a los docentes la posibilidad de utilizar una amplia gama de recursos y herramientas, así como potenciar el uso de las nuevas tecnologías y aprovecharlas al máximo.

Por otra parte, entre los inconvenientes del *flip teaching*, cabe indicar fundamentalmente los siguientes (Ros-Gálvez y Rosa-García, 2014, p. 430; Roehl et al., 2013, pp. 47-48; Vázquez-Fariñas, 2020, pp. 584-585):

- La resistencia que pueden ofrecer aquellos estudiantes que prefieran el sistema tradicional. Aplicar esta metodología supone una gran transformación y una mayor carga de trabajo, por lo que es posible que parte del alumnado no logre ajustarse rápidamente a este nuevo entorno de aprendizaje y muestre reticencias al cambio. Además, la nueva metodología implica trabajar en equipo y a veces los estudiantes se sienten incómodos participando en actividades grupales, pues todos deben asumir una mayor responsabilidad y hay quien prefiere trabajar individualmente. Por ello, puede darse el caso de que haya quien no prepare los contenidos y, por tanto, todos los esfuerzos en planificar esta metodología resulten inútiles. Para evitarlo, los docentes deben incluir formas de auto-dirección y motivación dentro de su programa de estudios para lograr la implicación total de su alumnado.
- Por otra parte, la aplicación de la clase invertida conlleva una importante carga de trabajo y el docente necesita tiempo no solo para preparar los contenidos (apuntes, esquemas, diapositivas, casos prácticos, resúmenes, vídeos...), sino también para programar la asignatura en base a esta metodología, para que se implante adecuadamente en el aula. Por ello, el diseño y la preparación de los contenidos es una de las fases más importantes para lograr alcanzar resultados satisfactorios.
- Asimismo, no hay que olvidar que, a día de hoy, las disponibilidades financieras y la brecha digital pueden acarrear serias dificultades a la hora de implantar esta metodología, pues su éxito depende de los dispositivos disponibles y del acceso a Internet dentro y fuera del aula. Las limitaciones financieras de las escuelas públicas, los docentes y los estudiantes son una realidad a tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades e implementar la clase invertida.

Por tanto, adaptar este modelo a las clases de Historia Económica no ha resultado una tarea fácil. En primer lugar, ha sido fundamental lograr el compromiso de los estudiantes, para lo cual el profesorado hubo de aportarles motivos para que cambiasen sus hábitos y se comprometiesen a estudiar los temas antes de que fueran tratados en clase. Por otra parte, los docentes tuvieron que preparar materiales muy diversos y elegirlos a conciencia, tras múltiples reuniones de trabajo, para lograr así motivar a su alumnado y conseguir su efectiva participación en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ha supuesto una carga de trabajo extra importante.

Además, como complemento a la clase invertida, se empleó el *mobile learning*. Este aprendizaje móvil ofrece múltiples posibilidades de innovación tanto al profesorado como al estudiantado, ya que les permite trabajar en tiempo real y conocer de forma inmediata cómo están siendo asimiladas las explicaciones sobre una determinada materia (Castro-Valdivia & Vázquez-Fariñas, 2021, p. 78). El uso de dispositivos móviles en la docencia ha crecido mucho en los últimos años y actualmente se considera muy útil para realizar actividades académicas que mejoran la competitividad del proceso de enseñanza. Además, en términos generales, los conocimientos tecnológicos no representan ninguna limitación para los estudiantes, pues dominan la tecnología móvil y no necesitan una formación extraordinaria para emplearla como herramienta educativa, más allá de las explicaciones de funcionamiento de cada plataforma (Yáñez-Luna & Arias-Oliva, 2018, p. 33).

Entre las ventajas del *mobile learning*, cabe señalar que (Santiago et al., 2015, p. 6; Zamora, 2019, p. 35):

- Es flexible, inmediato y ubicuo, portable y accesible, cooperativo y colaborativo.
- Permite mejorar determinadas capacidades del alumnado, tales como las de lectura, escritura y cálculo, entre otras.
- Favorece el proceso autónomo de aprendizaje.
- Estimula experiencias de aprendizaje individuales y grupales y ayuda a mejorar la concentración de los estudiantes en sesiones largas de clase.
- Incentiva el uso de las TIC y ofrece la posibilidad de utilizar una amplia variedad de recursos y actividades. Además, al ser compatible con múltiples dispositivos, facilita enormemente su uso en las aulas y también en la docencia online o a distancia.
- Permite una interacción instantánea entre estudiantes y docentes, otorgando a estos últimos un *feedback* inmediato muy valioso sobre la actividad desarrollada por su alumnado.

Por otra parte, hay ciertos inconvenientes o desventajas en su utilización que el docente debe intentar resolver o, en su caso, minimizar, tales como (Mejía, 2020 p. 52; Zamora, 2019, p. 35):

- La posibilidad de que aparezcan problemas con la conectividad a la red y la duración de la batería de los dispositivos. Además, de nuevo, es importante tener en consideración la llamada brecha digital, pues un buen acceso a Internet y a los dispositivos móviles es imprescindible para llevar a cabo esta metodología.
- El empleo de dispositivos móviles puede favorecer que algunos estudiantes se distraigan con mayor facilidad al tener acceso a otras aplicaciones, como las redes sociales, y no se concentren en aquellas actividades que han de realizar.
- El tamaño reducido de las pantallas en los dispositivos móviles puede conllevar dificultades de lectura de textos medianos o pequeños, por lo que es importante tenerlo en cuenta a la hora de decidir la cantidad de información visible en cada caso.
- La seguridad de los contenidos y los derechos de autor, problemas de privacidad y confidencialidad.
- La variedad de sistemas operativos y dispositivos móviles existentes, que pueden llevar a la aparición de problemas muy diversos, como la imposibilidad de instalar y usar determinados programas informáticos.
- Las limitaciones en algunas de las versiones gratuitas de las aplicaciones a emplear.
- En muchos casos es insuficiente la formación del profesorado en nuevas tecnologías para que puedan aprovechar con éxito las nuevas herramientas y recursos disponibles. Aunque, si bien es cierto que en los últimos años se están promoviendo desde las universidades programas de formación para los docentes orientados a paliar esas deficiencias, aun encontramos a parte del claustro con serias reticencias a adoptar esos cambios y aprender sobre las nuevas tecnologías.

En otro orden, la utilización de las TIC en el aprendizaje está cambiando la idea de que aprender resulta tedioso o aburrido, pues las aplicaciones informáticas permiten instruirse a través del juego. La aparición de recursos, herramientas y juegos educativos para *smartphones* y *tablets* no deja de crecer, por lo que la gamificación plantea una nueva pedagogía que permite establecer estrategias para influir en el alumnado e incrementar su concentración y esfuerzo, motivándole a aprender jugando. No obstante, es necesario tener presente que esto puede conllevar también una formación extraordinaria por parte del profesorado, en su afán por buscar nuevas herramientas para aplicar en sus clases (Castro-Valdivia et al., 2021, p. 379).

La necesidad de adaptación de la enseñanza universitaria a todos estos nuevos escenarios, nos llevó a los docentes de la asignatura de Historia Económica a implementar y utilizar en el aula esas nuevas metodologías, apoyándonos para ello en varios recursos relacionados con las nuevas tecnologías, como *Kahoot*, *Quizizz* y *Socrative*, a la hora de desarrollar las clases y también para evaluar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado. A continuación, se desarrolla la propuesta de aplicación de todos los nuevos métodos, recursos y herramientas a la enseñanza universitaria y, más concretamente, a la asignatura de Historia Económica, analizando sus principales características, así como sus fortalezas y debilidades y las dificultades encontradas en su puesta en práctica.

3. Propuesta de enseñanza de la asignatura de Historia Económica

Una vez analizadas las características del *flipped classroom* y el *m-learning*, a continuación, se muestra cómo se han aplicado estos modelos metodológicos a la enseñanza universitaria, y más concretamente, a la asignatura

de Historia Económica. La propuesta se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso 2021-2022 en la Universidad de Jaén, con grupos de trabajo reducidos, ya que el Grado en Administración y Dirección de Empresas impartido en inglés cuenta con un número de alumnos matriculados muy inferior a los grupos en español, lo que permitió implantar sin grandes dificultades un sistema que posteriormente podría aplicarse a otros grupos más numerosos.

En primer lugar, los docentes estructuramos la asignatura en varios módulos, cada uno compuesto por varias sesiones. Para que el sistema funcionara correctamente, el primer día de clase se realizó una presentación de la asignatura, explicando el contenido de cada una de las sesiones y cómo se desarrollaría el curso, así como las pautas sobre cómo debían trabajar y preparar los diferentes temas. Se establecieron dos modalidades o sistemas de evaluación: continua y final. Los estudiantes eran libres de elegir, pero todos aquellos que quisieran optar por la evaluación continua, debían trabajar con la nueva metodología de *flip teaching*. La gran mayoría se acogió a ese sistema y trabajaron todos los contenidos de la asignatura semanalmente, pero hubo quienes lo rechazaron por motivos personales, laborales o, sencillamente, porque no estaban dispuestos a soportar la carga de trabajo semanal que suponía el plan presentado. El alumnado que rechazó este sistema, podía asistir a las clases y participar cuanto quisiera, pero su evaluación se realizaría al finalizar el cuatrimestre, en un examen final, como venía haciéndose tradicionalmente.

A través del espacio de docencia virtual de la universidad, se proporcionó al estudiantado un cronograma en el que se especificaba el trabajo a realizar en cada sesión durante todo el cuatrimestre, para facilitarles su organización y el autoaprendizaje.

Basándose en el modelo pedagógico de *flipped classroom*, el profesorado preparó un material de trabajo para el alumnado. Desde el comienzo del curso, tenían disponible el manual *Companies and Entrepreneurs in the History of Spain. Centuries Long Evolution in Business since the 15th century* (Vázquez-Fariñas et al., 2021), en el que se agrupaban todos los temas recogidos en la guía docente. Este manual colectivo fue preparado y coordinado recientemente por los profesores de la asignatura para que el estudiantado tuviera disponible todo el material completo. Asimismo, semanalmente se le enviaba un esquema, presentación o infografía con los puntos principales de la unidad que debían trabajar, a modo de guía del tema. Todo ese material se subía al espacio de docencia virtual de la asignatura y quedaba disponible para quien quisiera consultarlo. Además, también disponían de vídeos y materiales complementarios nuevos cada semana para poder preparar el contenido correspondiente a cada sesión de forma adecuada. Se decidió suministrar el material de manera progresiva semanalmente para no saturar a los estudiantes con demasiada información, pues consideramos que el hecho de proporcionarles todos los materiales de una sola vez al principio del curso podría tener un efecto negativo, en lugar de facilitarles el estudio y preparación de los contenidos.

Con todo el material, los estudiantes trabajaban en casa el tema propuesto para cada sesión. Todo el alumnado acogido al sistema de evaluación continua debía preparar una presentación, resumen, esquema o infografía sobre el tema trabajado y entregarlo a través del espacio de docencia virtual. Básicamente, se trataba de preparar el tema como si hubieran de explicarlo a los demás compañeros en clase. Para ello, debían indicar los contenidos principales y las conclusiones extraídas tras el estudio de la unidad en cuestión. Además, se les pidió que indicasen los aspectos que no entendiesen, en caso de que los hubiera, así como que elaborasen varias preguntas para generar posteriormente un debate en el aula al final de cada tema.

En la sesión presencial, los estudiantes realizaban actividades de refuerzo y consolidación. Al llegar al aula, se organizaban en pequeños grupos (que teníamos previamente decididos para aprovechar el tiempo al máximo) y así ponían en común lo trabajado y debatían sus dudas entre iguales. Debían extraer de forma colaborativa las ideas principales del tema y debatirlas entre ellos. De esta forma, reforzaban los contenidos que necesitaban y, al mismo tiempo, completaban aquellos que estimasen oportunos. El docente iba pasando por cada grupo por si era necesaria alguna orientación o la aclaración de dudas. Contaban con 15 minutos para esta actividad de puesta en común.

Después, aleatoriamente, elegíamos a una persona para que se encargase de explicar el tema en cuestión y hacer la puesta en común del mismo en el gran grupo, con toda la clase (máximo 10 minutos de exposición). Dado el reducido número de estudiantes del curso, todos tuvieron la opción de ir exponiendo de manera individual en esa puesta en común global de los contenidos. Para evaluar esas presentaciones, elaboramos una sencilla rúbrica con un formulario de *Google Forms* que se colgó en la plataforma virtual para que tanto los compañeros como el docente pudiesen rellenarlo tras la exposición correspondiente (3-5 minutos). Al finalizar la presentación, se hacía un pequeño debate general con las preguntas que los estudiantes traían preparadas de casa o alguna actividad evaluable (15 minutos). Es muy importante controlar el tiempo de las actividades en este tipo de metodologías, pues, de lo contrario, es muy difícil que pueda desarrollarse todo lo planeado y que la experiencia se realice con éxito.

En lo que respecta a las actividades evaluables al final de algunas clases, estas consistían en cuestionarios realizados con la herramienta *Quizizz*, para comprobar la asimilación de los contenidos reforzando el aprendizaje a través de la gamificación. Inicialmente, se planteó alternar esta aplicación con *Kahoot*, pero tras un cuestionario

de prueba sobre conocimientos generales de la asignatura, elegimos la primera, que ha resultado ideal para afianzar conceptos, pero también para realizar las pruebas de evaluación individuales con seguridad. A diferencia de otras aplicaciones como *Kahoot*, muestra las preguntas en el dispositivo de cada estudiante y en orden aleatorio, evitando así que respondan lo mismo que el compañero de al lado. Además, con este tipo de herramientas, los alumnos muestran un gran interés por participar y el espíritu de competición con las puntuaciones de las distintas preguntas hacen que se involucren en la actividad mucho más que con una prueba tradicional. Por otra parte, el informe de resultados que se genera muestra la valoración de los test realizados y la puntuación de cada pregunta de forma detallada, algo muy útil para visualizar rápidamente en qué han fallado más nuestros estudiantes y, por tanto, donde han encontrado más dificultades. Con ello, logramos conocer fácil y rápidamente cómo ha sido el aprendizaje y diseñar acciones para intentar mejorarlo.

En este sentido, se planteó una sesión final de repaso o refuerzo en cada módulo, para el caso de que los resultados del aprendizaje no fueran los esperados, a través de la plataforma de docencia virtual. En ellas empleamos múltiples herramientas y actividades, tales como la entrega de estudios y casos prácticos por equipos, o la realización de cuestionarios con *Google Forms* y con *EdPuzzle*, una aplicación que resultó de gran utilidad para crear cuestionarios de evaluación a partir del visionado de un vídeo. Una de las mayores dificultades que habíamos encontrado hasta ahora al trabajar con vídeos es que parte de los estudiantes no visualizaban el vídeo completo o, si lo hacían, no le prestaban la atención suficiente. Sin embargo, esta herramienta nos ha permitido eliminar esos problemas, pues impide el avance manual del vídeo y obliga a los estudiantes a responder a preguntas sobre el contenido antes de poder continuar. Además, no solo nos permite plantear cuestiones a los estudiantes, sino que también proporciona información sobre el número de veces que cada alumno ha necesitado ver el vídeo, y si ha presentado dificultades a la hora de entender el contenido (Vázquez-Fariñas et al., 2022, p. 634). Por todo ello, esta herramienta ha resultado muy novedosa para nuestros estudiantes y de gran utilidad para aplicar la metodología de la clase invertida, pero también presenta grandes ventajas y oportunidades para las clases online, algo a tener en cuenta dada las características de la sociedad actual, donde los recursos y las tecnologías de la información y la comunicación tienen un papel cada vez más relevante.

Por otra parte, en esas sesiones finales o de repaso también continuamos con algunos debates que habían resultado especialmente interesantes a los estudiantes, aplicando asimismo la Historia Económica a casos actuales, enriqueciendo aún más el estudio de la materia.

Asimismo, se realizaron cuestionarios tipo test a través del espacio de docencia virtual, principalmente como actividad de refuerzo para aquellos alumnos que lo necesitaran. Sin embargo, el alumnado al completo empleaba estos cuestionarios no solo como refuerzo, sino también para repasar los contenidos de cada tema y afianzar así los conocimientos adquiridos.

Cabe señalar también que se potenció el empleo de foros en la plataforma de docencia virtual. Hasta entonces, el alumnado no había utilizado este tipo de herramienta y se les propuso emplearla para que pusieran en común las dudas que les fueran surgiendo mientras iban preparando los temas en casa. Esta herramienta fue muy utilizada en algunas unidades, donde el estudiantado encontró más dificultades y, sin apenas ser conscientes, fueron trabajando de forma colaborativa para sacar adelante las actividades entre todos, siempre bajo la supervisión y moderación del docente.

No obstante, cabe mencionar que, a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes llegaban al aula con sus dispositivos preparados para las actividades que pudiéramos realizar (ya fueran móviles, *tablets* u ordenadores portátiles), hubo días en los que nos encontramos a algún estudiante con problemas, ya que no tenían buena conexión a Internet en el dispositivo en cuestión. Siempre era el mismo inconveniente y, a pesar de que la universidad ofrece wifi gratuito a toda la comunidad, la mayoría del alumnado no tenía instalados los certificados ni permisos para acceder a la red, motivo por el cual en ocasiones nos encontrábamos con estas dificultades. Para evitar perder tiempo, dado que la duración de todas las actividades estaba muy regulada, normalmente llevábamos varias copias de las rúbricas de evaluación y de los test evaluables en papel, para solventar esto rápidamente y evitar así que no se pudiera realizar todo según lo programado.

Por otra parte, la calificación final de los estudiantes acogidos al sistema de evaluación continua se obtuvo haciendo una media ponderada de todos los trabajos que se realizaron a lo largo del cuatrimestre, que englobaban actividades tradicionales, como la entrega de resúmenes, la realización de presentaciones individuales y grupales y la participación activa en debates en el aula, pero también otras más actuales como la entrega de actividades a través del espacio de docencia virtual, la participación en los foros virtuales, la realización de cuestionarios y actividades con las herramientas de gamificación y las rúbricas de evaluación de los compañeros.

En definitiva, con todas estas actividades se modificó por completo la docencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación que venía empleándose en la asignatura de Historia Económica. Esto fue posible gracias a la implicación de los docentes, pero, sobre todo, del alumnado, que desde el primer día se mostró comprometido para trabajar la asignatura.

4. Resultados

En términos generales, los resultados de la aplicación de la nueva metodología docente fueron muy satisfactorios. La combinación del *flipped classroom* y el *mobile learning* en las clases de Historia Económica en inglés, con herramientas muy diversas como *Quizizz* o *EdPuzzle*, ha resultado de gran utilidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar las competencias del alumnado, tales como su capacidad de análisis y síntesis.

En lo que respecta a las calificaciones obtenidas por el alumnado matriculado en esta asignatura de Historia Económica, todos aquellos que se acogieron al sistema de evaluación continua y realizaron todas las actividades programadas, superaron la asignatura, aunque con unas dispares calificaciones finales, que variaron en función de la implicación y el trabajo autónomo de cada uno de ellos. En general, las diversas actividades y pruebas planteadas lograron motivar a los estudiantes, quienes se adaptaron bastante bien al cambio metodológico. Aunque las dos primeras semanas presentaron una mayor reticencia a participar en los debates y en las presentaciones en el aula, quizás por falta de conocimientos o de preparación de los contenidos, o bien por la falta de costumbre a la hora de intervenir en público, tras una adaptación bastante rápida y al conocer el ritmo de trabajo que habían de seguir, fueron implicándose mucho más en todas las actividades propuestas, logrando así despertar su interés e incentivarlos para que la mayoría de ellos no solo realizaran las actividades, sino que incluso se ofrecieran voluntariamente a exponer sus trabajos y presentar novedosos ejemplos y temas de debate.

En el curso analizado, contamos con 27 estudiantes matriculados, de los cuales 22 se acogieron al sistema de evaluación continua. De los cinco que no lo hicieron, tres eran alumnos internacionales que nunca llegaron a asistir a clases, aunque sí se presentaron al examen final, obteniendo una calificación de suspenso, mientras que los otros dos eran alumnos que se incorporaron tarde al curso. Uno de ellos manifestó que no estaba en condiciones de asumir mucha carga de trabajo, por lo que no tuvo inconveniente en examinarse por el método tradicional de un examen final, que no superó. El otro estudiante sí quiso acogerse al sistema de evaluación continua, pero al incorporarse al curso a mediados de noviembre, no era posible recuperar todas las actividades que ya habían sido realizadas. Hay que tener en cuenta que el resto de compañeros llevaban dos meses y medio de clases y que restaba prácticamente un mes para finalizar el cuatrimestre, por lo que la única opción a esas alturas del curso era incorporarse al grupo y hacer el examen final. Este último estudiante tampoco logró superar la asignatura en la convocatoria ordinaria, aunque sí lo hizo en la extraordinaria, con una calificación de aprobado.

Respecto al alumnado que se acogió al sistema de evaluación continua (22), cuatro no cumplieron los requisitos de asistencia, participación y entrega de todas las actividades por motivos diversos, por lo que fueron calificados como suspensos en la evaluación continua y tuvieron que presentarse al examen final. Todos ellos lograron superar dicha prueba en la Convocatoria Ordinaria I con la calificación de "aprobado". Los 18 estudiantes restantes, que sí cumplieron todos los requisitos, es decir, asistieron a clase regularmente, entregaron todas las actividades y participaron en las exposiciones y debates, superaron la asignatura por evaluación continua.

La Tabla 1 muestra las calificaciones obtenidas por el alumnado acogido a la evaluación continua en esta experiencia y que, por tanto, estuvieron trabajando durante todo el cuatrimestre y llevaron la asignatura al día. Como se puede observar, se alcanzó una tasa de éxito del 81,82 % de aprobados. El 59,09 % de los 22 estudiantes evaluados por este sistema obtuvo una calificación bastante elevada, superior al notable, alcanzado incluso uno de ellos la calificación final de matrícula de honor.

Tabla 1. Calificaciones finales obtenidas por los estudiantes acogidos al sistema de evaluación continua

	Nº estudiantes	Porcentaje sobre el total de estudiantes acogidos al sistema de evaluación continua (%)
Matrícula de honor	1	4,55
Sobresaliente	3	13,63
Notable	9	40,91
Aprobado	5	22,73
Suspenso	4	18,18

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, teniendo en cuenta el total de alumnos matriculados, 27, el 66,67 % superó la asignatura por el sistema de evaluación continua y el 18,52 % lo hizo con un examen final. Estos resultados arrojan una tasa de éxito global del 85,19 %, muy superior a la obtenida en el curso anterior, que fue del 53,16 %. Además, los datos también reflejan que, quienes no llevaron la asignatura al día ni trabajaron con la nueva metodología implantada, presentaron serias dificultades para superar la asignatura (14,81 % del alumnado matriculado).

Por todo ello, podemos decir que los resultados obtenidos superaron las expectativas de los docentes y, como ya hemos comentado, esto fue posible gracias a su implicación, pero, sobre todo, a la de los estudiantes, quienes, a través de un sistema de evaluación continua, se comprometieron a trabajar durante todo el cuatrimestre y lo hicieron de manera muy eficiente.

Por otra parte, al margen de las tasas de éxito, resulta fundamental conocer la opinión de los estudiantes ante el gran cambio que tuvo lugar en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, a final del cuatrimestre se entregó al alumnado acogido al sistema de evaluación continua un breve cuestionario con diez preguntas para conocer su opinión sobre la metodología empleada en el aula y el sistema de evaluación, así como su grado de satisfacción tras participar en esta experiencia docente. De las respuestas a estas encuestas (Tabla 2) se deduce que:

- Todos los estudiantes entendieron bastante bien en qué consistía la clase invertida y el *mobile learning*. Este es un aspecto muy importante porque si no logramos que nuestro alumnado entienda las ventajas de estas metodologías y se adapte a ellas, difícilmente conseguiremos resultados satisfactorios.
- También consideran muy útil la información proporcionada sobre los criterios de evaluación. Además de disponer de dicha información en la guía docente y en el espacio de docencia virtual de la asignatura, el primer día de clases se explicó detalladamente el procedimiento a seguir para superar la asignatura y el proceso de evaluación, resolviendo todas las dudas surgidas, algo valorado positivamente por el estudiantado en su conjunto. Asimismo, los docentes estuvieron disponibles en sus horas de tutorías de manera presencial y también a través del correo electrónico todos los días para atender las necesidades y dudas del alumnado, respondiéndoles siempre en un plazo no superior a 24 horas.
- Los alumnos consideran que el material didáctico y la bibliografía proporcionada para el estudio y la preparación de la asignatura es adecuada. No obstante, dado que no muestran una total satisfacción en este aspecto, consideramos que hay un importante margen de mejora y se tratará de perfeccionar el material de cara a próximos cursos.
- En términos generales, el nivel de conocimientos previos sobre los contenidos de la asignatura no era muy elevado, lo que propició ciertas dificultades entre el alumnado a la hora de estudiar y preparar los temas. Sin embargo, su grado de satisfacción con los conocimientos adquiridos es bastante elevado, por lo que consideramos que la metodología y las herramientas empleadas lograron facilitarles la asimilación de contenidos, tal y como se refleja también en las calificaciones finales obtenidas.
- Todos valoran muy positivamente la facilidad de uso de las herramientas utilizadas en la asignatura y coinciden en que el empleo de las mismas les facilitó enormemente el proceso de aprendizaje.
- Sin embargo, el estudiantado considera que la carga de trabajo fue excesiva en relación con los créditos de la asignatura. La gran mayoría señaló que estas metodologías implican una mayor carga de trabajo para ellos, aunque, como hemos comentado, también coincidían en la gran utilidad de los mismos, por lo que consideramos que el esfuerzo les mereció la pena, dado los resultados obtenidos. No obstante, esa mayor carga de trabajo es lo que hizo que algunos estudiantes no quisieran seguir el sistema de evaluación continua –al no poder cumplir los requisitos establecidos– y optaran por una evaluación tradicional con un examen final, dada la incompatibilidad de sus obligaciones personales o profesionales.
- Por último, la satisfacción global del alumnado con el curso fue bastante elevada.

Tabla 2. Encuesta para conocer el grado de satisfacción del alumnado acogido al sistema de evaluación continua

Pregunta	Calificación media (0: muy bajo; 5: muy alto)
Grado de satisfacción con la información proporcionada sobre la metodología a seguir	4,2
Utilidad de la información suministrada sobre los criterios de evaluación	4,4
Adecuación del material didáctico y la bibliografía proporcionada para el estudio y preparación de la asignatura	4,0
Nivel de conocimientos previos sobre los contenidos de la asignatura	2,3
Dificultad a la hora de estudiar y preparar la asignatura	4,3
Grado de satisfacción con los conocimientos adquiridos en esta asignatura	3,9
Facilidad de uso de las herramientas utilizadas en la asignatura	4,7
Grado de utilidad de las herramientas y recursos empleados en la asignatura	4,8
Adecuación entre la carga de trabajo y los créditos de la asignatura	3,2
Satisfacción global con el curso	4,1

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

En una sociedad y un sistema educativo en constante cambio, los docentes nos enfrentamos continuamente al reto de introducir innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje que propicien una mayor participación del alumnado en el mismo. Para ello, la aplicación de metodologías docentes activas y las TIC juegan un papel fundamental, pues ofrecen múltiples opciones tanto para trabajar los contenidos como para evaluar las competencias y conocer los resultados de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología aplicada en la asignatura de Historia Económica en inglés nos ha permitido ayudar al alumnado tanto a aprender la materia en cuestión como a aprender a aprender en nuevos entornos de docencia. En general, a juzgar por los resultados, el seguimiento de las actividades y las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios, la experiencia resultó exitosa en muchos aspectos: las actividades se desarrollaron sin incidencias reseñables y tuvieron un gran seguimiento por parte del alumnado, la adquisición de competencias fue muy satisfactoria, las calificaciones finales fueron bastante elevadas y la experiencia fue valorada muy positivamente por los estudiantes.

Una de las grandes ventajas de este cambio en la metodología aplicada es que los estudiantes lograron establecer su propio ritmo de aprendizaje y sintetizar los contenidos de manera eficaz, algo que difícilmente se conseguía en las clases magistrales. A su vez, esto les permitió mejorar la asimilación de contenidos y los conocimientos sobre la materia. Además, la preparación previa de los temas ha mejorado significativamente la participación en el aula.

Entre los inconvenientes más relevantes del sistema aplicado cabe señalar la gran carga de trabajo extraordinaria que ha supuesto para los docentes la preparación de las clases y actividades. Es necesario dedicar bastante tiempo al diseño y la preparación de los contenidos para desarrollar con éxito una experiencia de este tipo. No obstante, esa extraordinaria dedicación ha llevado a la reciente publicación de nuevos manuales escritos en inglés con diferentes casos de empresas y empresarios trabajados en esta experiencia educativa, al objeto de engrosar la bibliografía anglosajona existente sobre el tema, que era bastante deficiente hasta la fecha (Fernández-Paradas & Larrinaga-Rodríguez, 2021; Matés-Barco & Caruana de las Cagigas, 2021; Vázquez-Fariñas et al., 2021).

Asimismo, esta experiencia ha supuesto una gran carga de trabajo también para los estudiantes que, generalmente, no están dispuestos a aceptarla o presentan dificultades para llevarla a cabo. Sin embargo, gracias al reducido número de alumnos matriculados en la titulación, se ha podido desarrollar esta experiencia de forma satisfactoria, pues a día de hoy, los alumnos que eligen este grado en inglés tienen de media unas calificaciones bastante elevadas, son muy trabajadores y aparecen motivados y comprometidos con su formación, algo que no siempre encontramos en otros grupos que, además, son más numerosos. Por tanto, aunque la aplicación de este tipo de metodologías docentes acarrea una mayor carga de trabajo tanto para el docente como para el alumnado, consideramos de gran utilidad el empleo de las mismas, dado los resultados satisfactorios que se han obtenido en esta experiencia educativa. Sin embargo, consideramos que sería mucho más complicado aplicarla en grupos con más de 30 alumnos, a menos que se hagan desdobles en subgrupos más reducidos, como ocurrió en el curso 2020-2021 debido a la pandemia provocada por el Covid-19.

En definitiva, gracias a la aplicación de la clase invertida, el *mobile learning* y la adopción de las nuevas tecnologías, se ha logrado diseñar diversas actividades que han conseguido una mayor implicación del alumnado en su formación, al tiempo que ha mejorado la comunicación y la participación activa, así como la adquisición de los conocimientos y competencias establecidas en la guía docente, y se ha promovido el interés de los estudiantes por la Historia Económica y Empresarial.

Referencias

- Affouneh, S., Salha, S. & Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137. <https://doi.org/10.30476/ijvlms.2020.86120.1033>
- Agreda-Montoro, M., Rodríguez-García, A. M. & Alonso García, S. (2018). Aplicaciones TIC para la innovación metodológica docente en educación superior. *Trances*, 10(6), 691-702.
- Aguilera-Hermida, A. P., Quiroga-Garza, A., Gómez-Mendoza, S., Del Río Villanueva, C. A., Avolio Alecchi, B. & Avci, D. (2021). Comparison of students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. *Education and Information Technologies*, 26, 6.823-6.845. <http://doi.org/10.1007/s10639-021-10473-8>
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. & San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450461>
- Arias, N. & Orcos, L. (2018). Creatividad, clase inversa y gamificación. En López- García, C. & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world* (pp. 325-334). Adaya Press.
- Bradbury, N. A. (2016). Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Advances in Physiology Education*, 40(4), 509-513. <https://doi.org/10.1152/advan.00109.2016>
- Camacho Gómez, M. S. (2011). Historias empresariales en los estudios de caso. *Pensamiento & Gestión*, 31, 196-210.
- Castro-Valdivia, M. (2016). La investigación histórica a través de la TIC: una experiencia docente. En M. A. Bringas, E. Catalán, C. Trueba & L. Remuzgo (Eds.), *Nuevas perspectivas en la investigación docente en la Historia económica* (pp. 54-61). Universidad de Cantabria.
- Castro-Valdivia, M. (2020). Historia de la empresa y las tecnologías de la información y la comunicación. En J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador & B. M. Tortosa Martínez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 647-655). Dykinson.
- Castro-Valdivia, M., Larrinaga-Rodríguez, C. & Matés-Barco, J. M. (2019). La enseñanza de la historia de la empresa en la era digital. En A. R. Fernández Paradas, M. Fernández-Paradas, L. B. Tobar Pesántez & R. Ravina Ripoll (Eds.), *Educación y felicidad en las ciencias sociales y humanidades. Un enfoque holístico para el desarrollo de la creatividad en la era digital* (pp. 469-488). Tirant Lo Blanch.
- Castro-Valdivia, M., Larrinaga-Rodríguez, C. & Vázquez-Fariñas, M. (2019). La enseñanza de la historia económica y las TIC. Retos y oportunidades. En A. R. Fernández Paradas, M. Fernández-Paradas, R. Ravina Ripoll & L. B. Tobar Pesántez (Eds.), *Humanidades y Ciencias Sociales. Interrelaciones con las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento* (pp. 251-262). Narcea.
- Castro-Valdivia, M. & Vázquez-Fariñas, M. (2021). Innovación docente aplicada a la enseñanza de la historia económica: flipped classroom y mobile learning como alternativas a la metodología tradicional. En A. J. Pinto Tortosa & J. A. Soto Pineda (Coords.), *Challenge Based Learning: Un puente metodológico entre la Educación Superior y el mundo profesional* (pp. 73-94). Thomson Reuters Aranzadi.
- Castro-Valdivia, M., Vázquez-Fariñas, M. & Villar-Chamorro, F. (2021). El mobile learning: aplicaciones para la docencia virtual. En A. R. Fernández Paradas, M. Fernández-Paradas & R. Ravina Ripoll (Eds.), *La Glocalización patrimonial como vehículo para la construcción de las identidades* (pp. 357-376). Tirant lo Blanch.
- Cea Esteruelas, N. (2019). La clase inversa en entornos de aprendizaje universitario: estudio de caso de la asignatura Periodismo y redes sociales. En *Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. CINAIC 2019 (9-11 de octubre de 2019, Madrid, España)*. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0151>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, M., Magni, P. A. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Cueva, M. A. L. & Terrones, S. A. C. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por covid-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Djajadikerta, H. G., Trireksani, T., Ong, T., Roni, S. M., Kazemian, S., Zhang, J. & Wahyuningrum, I. F. S. (2021). Australian, Malaysian and Indonesian Accounting Academics' Teaching Experiences During the COVID-19 Pandemic. *Australasian Business, Accounting & Finance Journal*, 15(2), 103-113. <https://doi.org/10.14453/aabfj.v15i2.7>

- Fernández-Paradas, M. & Larrinaga, C. (Eds.). (2021). *Business History in Spain (19th and 20th centuries)*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17988>
- Fernández-Paradas, M. & Matés-Barco, J. M. (2016). Un recurso para la docencia y la investigación: la biografía empresarial. En M. A. Bringas, E. Catalán, C. Trueba & L. Remuzgo (Eds.), *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica* (pp. 111-117). Universidad de Cantabria.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. & Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *PUBLICACIONES*, 48(1), 11-38. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hinck, A. & Tighe, J. (2020). From the other side of the desk: students' discourses of teaching and learning. *Communication Education*, 69(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03634523.2019.1657157>
- Jensen, J. L., Kummer, T. A. & Godoy, P. D. (2015). Improvements from a Flipped Classroom May Simply Be the Fruits of Active Learning. *CBE-Life Sciences Education*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0129>
- Matés-Barco, J. M. & Caruana de las Cagigas, L. (Eds.). (2021). *Entrepreneurship in Spain. A History*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003126973>
- Medina Moya, J. L. (2016). Antecedentes y estrategias de aula invertida en la enseñanza universitaria. En J. L. Medina Moya (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida* (pp. 15-30). Octaedro.
- Mejía Dávila, M. R. (2020). M-Learning: características, ventajas y desventajas, uso. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 50-52. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.80>
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J. & Monteagudo Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglatera. *Educación XX1*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21377>
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41, 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Pérez-Escoda, N. & Aneas Álvarez, A. (2014). La metodología del caso: un poco de Historia. En N. Pérez-Escoda (Coord.), *Metodología del caso en orientación* (pp. 8-13). Universitat de Barcelona.
- Roehl, A., Reddy, S. L. & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49. <https://doi.org/10.14307/JFCS105.2.12>
- Ros-Gálvez, A. & Rosa-García, A. (2014). Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes. En B. Peña Acuña (Coord.), *Vectores de la pedagogía docente actual* (pp. 423-441). ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Santiago, R., Trinaldo, S., Kamijo, M. & Fernández, Á. (2015). *Mobile learning: nuevas realidades en el aula*. Grupo Océano.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, (78), 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Vázquez-Fariñas, M. (2020). Aprendizaje activo en la enseñanza universitaria: el modelo flipped classroom y su aplicación a las asignaturas de la rama de Historia Económica. En J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador & B. M. Tortosa Martínez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 581-590). Dykinson.
- Vázquez-Fariñas, M. (2021). La enseñanza de la Historia Económica en un contexto de pandemia: una experiencia docente en la Universidad de Jaén. En M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, J. J. Gázquez Linares, M. C. Pérez-Fuentes & M. M. Simón Márquez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas: Nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 645-655). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3wp2.61>
- Vázquez-Fariñas, M., Castro-Valdivia, M. & Villar-Chamorro, F. (2022). Nuevas tecnologías para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Historia Económica. En L. Caruana De Las Cagigas & C. Larrinaga Rodríguez (Eds.), *Superando el Covid-19 en las aulas de Historia Económica* (631-640). Universidad de Granada.
- Vázquez-Fariñas, M., Ortúñez-Goicolea, P. P. & Castro-Valdivia, M. (Eds.). (2021). *Companies and Entrepreneurs in the History of Spain. Centuries Long Evolution in Business since the 15th century*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-61318-1>

- Yáñez-Luna, J. C. & Arias-Oliva, M. (2018). M-learning: aceptación tecnológica de dispositivos móviles en la formación online. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 10, 13-34. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.193>
- Zamora, R. (2019). El M-Learning, las ventajas de la utilización de dispositivos móviles en el proceso autónomo de aprendizaje. *Rehuso*, 4(3), 29-38. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i3.1982>
- Zebda, S. (2021). La adaptación de la clase inversa y de la implicación del alumnado en su propio aprendizaje a la docencia online apoyada por el uso de las herramientas digitales. En M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, J. J. Gázquez Linares, M. C. Pérez-Fuentes & M. M. Simón Márquez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas: Nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 633-643). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3wp2.60>