

Docencia Universitaria en Pandemia. Peculiaridades en los Grados de Educación

Teaching at University during Pandemic. Peculiarities in Education Degrees

Carmen M^a Fernández-García *, Mercedes Inda-Caro, Susana Torío-López y Omar García-Pérez

Universidad de Oviedo, España

DESCRIPTORES:

Eficacia docente
Educación superior
Calidad
Compromiso de los estudiantes
Confinamiento

RESUMEN:

El objetivo principal de este trabajo es conocer la percepción del alumnado universitario en relación a la eficacia docente y cómo todo ello se ha visto afectado por el confinamiento del año 2020. Al amparo del proyecto transnacional ICALT-International Comparative Analysis of Learning and Teaching, se toma como referencia un modelo teórico de eficacia compuesto por seis dimensiones (clima de aprendizaje seguro, manejo eficiente del aula, claridad de la instrucción, enseñanza activa, diferenciación y estrategias de enseñanza-aprendizaje) También se prestará atención al influjo de las anteriores variables sobre el compromiso conductual y emocional, analizando si se aprecian diferencias entre el estudiantado de grados de Educación y todos los demás. Conforman la muestra 782 estudiantes universitarios. El instrumento empleado para la recogida de información ha sido una adaptación al contexto español universitario del My Teacher Questionnaire (Van de Grift, 2007). Los resultados sugieren diferencias en las variables objeto de estudio entre las asignaturas del primer y segundo semestre, así como en las valoraciones realizadas por el alumnado de Educación vs. demás titulaciones. De todas las dimensiones de eficacia docente dos son las más determinantes por su relación con el compromiso conductual y emocional: gestión eficiente del aula y diferenciación.

KEYWORDS:

Teacher effectiveness
Higher education
Quality
Learner engagement
Confinement

ABSTRACT:

The main objective of this paper is to study university students' perception about teaching effectiveness, during 2020 confinement. Based on the general framework established by the ICALT- International Comparative Analysis of Learning and Teaching project, the research will focus on a theoretical model made up by six domains (safe learning climate, efficient classroom management, clarity of instruction, activating teaching, differentiation and teaching-learning strategies). The influence of all these factors on students' behavioral and emotional engagement will also be studied, trying to verify the existence of differences between Education degrees' students and all the others. 782 university students made up the sample. The instrument used to collect information was an adaptation to the Spanish university context of the My Teacher questionnaire (Van de Grift, 2007). Results suggest differences between the subjects of the first and second semester, and also in the evaluations carried out by the students of Education vs. other degrees. Among all teaching effectiveness domains, two are the most decisive due to their relationship with students' behavioral and emotional engagement: efficient classroom management and differentiation.

CÓMO CITAR:

Fernández-García, C. M., Inda-Caro, M., Torío-López, S. y García-Pérez, O. (2022). Docencia universitaria en pandemia. Peculiaridades en los grados de educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 101-121.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.006>

1. Introducción

La situación sanitaria y social derivada de la Covid-19 ha irrumpido en nuestras vidas de manera brusca, modificando hábitos y generando a su vez múltiples retos que han requerido de una rápida solución (Adedoyin y Soykan, 2020). En el caso de España, la declaración del estado de alarma implicó que un número no desdeñable de docentes y estudiantes interrumpieran sus dinámicas tradicionales, transformando el contacto directo docente-discente y la forma habitual de acometer los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta coyuntura, las recomendaciones de la UNESCO (2020) para la planificación de procesos de enseñanza a distancia, han colocado la tarea de programación docente en una posición aún más prioritaria. Por ello, invitan a una adecuada elección de las herramientas tecnológicas, advierten de la necesidad de garantizar la inclusión, supervisar el progreso del alumnado y ajustarse a la madurez de su ritmo de aprendizaje.

En suma, desde el discurso de la agenda internacional, se sitúa el foco de atención en la reflexión sosegada que requiere esta transformación de escenario educativo, que trasciende el mero cambio improvisado de soporte educativo fruto de la emergencia y que posee implicaciones didácticas y pedagógicas profundas (Suárez et al., 2021). Desde esta perspectiva, el uso de los entornos virtuales estaría encaminado a un cambio colectivo en el que el estudiantado es protagonista y en el que se busca la consolidación de competencias duraderas (Bautista et al., 2006). No se trata además de una propuesta para el futuro sino de un contexto pedagógico que ya está aquí y que ha venido para quedarse (Fernández-Jiménez et al., 2021). Por otro lado, la coyuntura vivida ha obligado casi por la fuerza a transformar el escaso interés que en la pre pandemia mostraban algunos docentes ante las metodologías no tradicionales, aduciendo que suponían mucho trabajo extra, que requerían una cierta predisposición o al menos disponer de algún incentivo para su uso (Martín-Lucas et al., 2021). Así, el rol docente precisa de una reacomodación que escapa a la mera competencia disciplinar (Zabalza, 2011) en línea de la distinción establecida por Larsson (1983) cuando habla de dos grandes concepciones docentes: facilitadores del aprendizaje y transmisores de información.

2. Revisión de la literatura

2.1. *El rol del profesor eficaz*

La tarea docente no se limita al desempeño dentro del aula ya que, para el logro del éxito en este momento concreto, se precisa de actividades preactivas y proactivas que puedan garantizar el aprendizaje de los estudiantes (Peña-Calvo, 2003). Gargallo y otros (2011) tipifican estas habilidades docentes en tres núcleos: planificación de la actuación, interacción con los estudiantes dentro/fuera del aula y evaluación.

Junto a esta multiplicidad de tareas que diariamente asumen, debe tenerse presente la evolución que de manera natural experimenta todo docente en relación a la complejidad y al alcance de sus ocupaciones profesionales. Han sido diversos los trabajos que han tratado de pormenorizar este progreso (sirvan como muestra Fuller, 1969; Kember, 1997; Kugel, 1993) plasmando la transición en el paso desde ocupaciones centradas en las tareas o los contenidos, hacia otras responsabilidades que se posicionan en la perspectiva discente, su diversidad o la promoción de estrategias metacognitivas.

El trabajo de Jackson y otros (1999) destaca seis factores principales (relación con el alumnado, valor de la clase, organización y diseño de las clases, evaluación, dificultad de las tareas y volumen del trabajo) y dos secundarios (calidad de la enseñanza y necesidades de la clase) como ejes para comprender la compleja noción de la eficacia docente. En este caso se observa también la interacción entre las características concretas del estudiantado y otros factores como el tipo de organización requerida en el aula o la evaluación. Estas reflexiones, revisadas críticamente por Conway y Clark (2003), resultan hoy de plena vigencia para comprender la esencia de la tarea docente universitaria, centrada en el aprendizaje, en estudiantes activos, aprendices “estratégicos y autorregulados” (Gargallo, 2012; Pozo y Monereo, 1999).

Otras propuestas como el modelo dinámico de Creemers y Kyriakides (2008) sostienen que el modelado, la gestión del tiempo, las estrategias metacognitivas o el control del grupo, entre otros, son factores que permiten analizar el desempeño docente y su eficacia. Por su parte, Centra y Potter (1980) tratan de analizar todos los elementos que pueden afectar a los resultados del alumnado. Refiriéndose de manera más concreta al profesorado determinan que es imprescindible tomar en consideración elementos personales como su cualificación o la experiencia, pero también, rasgos que encajarían dentro de un comportamiento docente efectivo: sus conocimientos sobre la materia y acerca de la docencia.

Destacan también por su adaptación a las particularidades del contexto iberoamericano los trabajos desarrollados por Martínez-Garrido y Murillo (2016) quienes determinan que factores como la gestión del tiempo, el clima de aula, el empleo de una metodología docente variada, la retroalimentación constante o la atención a la diversidad, entre otros, resultan clave cuando el objetivo a alcanzar es una enseñanza eficaz. Finalmente, otros estudios han cristalizado en el diseño de instrumentos específicos para medir el comportamiento docente y sus estrategias didácticas. Tal es el caso del Classroom Assessment Scoring System (CLASS) de Pianta y Hamre (2009) o el Framework for Teaching Evaluation instrument de Danielson (2013), por mencionar simplemente dos de ellos.

El presente trabajo se enmarca en el modelo de eficacia docente del proyecto ICALT3-International Comparative Analysis of Learning and Teaching desarrollado por Van de Grift (2007). Las ventajas que ofrece este modelo frente a otros posibles se sitúan en diferentes planos. En primer lugar, constituye un modelo que parte de la revisión exhaustiva e integradora de modelos precedentes que abordan el estudio de la eficacia docente; en segundo lugar, considera una gradación en las tareas docentes (Van de Grift et al., 2014) de modo que permite constatar y supervisar la evolución en el desarrollo profesional docente desde una perspectiva integral; en tercer y último lugar, es un modelo que ya ha sido testado en otras etapas educativas no universitarias y en diversos países, posibilitando la realización de análisis intranacionales e internacionales. De manera concreta, el modelo estipula y operativiza seis dimensiones que se describirán a continuación.

2.2. Clima de aprendizaje seguro

El clima de aula se vincula con la creación de un ambiente que incentive el deseo de aprender, la proximidad y en el que las relaciones se basen en el respeto mutuo (Etxeberria et al., 2017; Kyriakides y Creemers, 2009; Murillo y Martínez-Garrido, 2018a; Sammons y Bakkum, 2011). González y otros (1996) establecen que cuestiones como la aceptación de todos los miembros del grupo, el compromiso o la interdependencia, resultan indicadores de este buen clima, que genera confianza para

interactuar con el profesorado y facilita que puedan supervisar convenientemente el proceso de aprendizaje. No en vano, de acuerdo a los estudios realizados por Van de Grift (2007), entre el 20 y el 40% de las diferencias en el rendimiento tienen que ver precisamente con el clima de centro, en el que también se incluye el clima de instrucción. En una línea argumental semejante, Opdenakker y Van Damme (2006) corroboran que estas características de las clases o centros educativos, consideradas junto con factores biográficos y familiares, influyen en el esfuerzo realizado por los y las estudiantes y sus resultados.

2.3. Gestión del aula

Esta dimensión nos dirige directamente al control del tiempo, evitando su pérdida o garantizando una adecuada transición entre las tareas. Esta gestión requiere una correcta estructuración de las clases, así como el mantenimiento de una atención sostenida en los y las discentes (Gargallo et al., 2011). Esta perspectiva es referenciada también en el modelo propuesto por Pianta y Hamre (2009), quienes lo vinculan a un aprovechamiento real del aprendizaje y a una adecuada selección de los formatos de instrucción elegidos. En sintonía con lo anteriormente comentado, el estudio de Vásquez (2021) también alude al manejo del tiempo como uno de los principales indicadores para la mejora del rendimiento académico del alumnado. Conviene matizar que no solo resulta esencial la cantidad de tiempo dedicado sino, sobre todo, la calidad del mismo (Martínez-Garrido y Murillo, 2016). En este sentido, el empleo de nuevas metodologías vinculadas a la posibilidad de emplear recursos tecnológicos de vanguardia, la transformación digital, contribuirán de manera clara a esta optimización de los tiempos escolares (Pozo-Sánchez et al., 2021). En síntesis, la cuestión temporal no resulta en absoluto baladí, ya que según Oliver y Reschly (2007), un insuficiente control de estos aspectos, puede poner en peligro los resultados obtenidos por estudiantes en situación de riesgo o con necesidades específicas de aprendizaje, es decir, aquellos y aquellas más vulnerables.

2.4. Claridad de la instrucción

Esta dimensión supone disponer de un diseño de instrucción coherente, una correcta delimitación y secuenciación de los objetivos, que sean claros, así como que estos respondan a los diversos tipos de alumnado (Danielson, 2013). En el modelo dinámico propuesto por Kyriakides y Creemers (2009) o en el trabajo desarrollado por Murillo y Martínez-Garrido (2018b) esta dimensión se denomina estructuración y contempla un repaso de los objetivos al inicio de las sesiones, señalar las transiciones entre las diversas partes de la clase o llamar la atención sobre las ideas principales, como elementos que permitirán una mejora del rendimiento. Se precisa también una buena capacidad comunicativa docente, de tal manera que se transmita correctamente al estudiantado cuáles son los resultados de aprendizaje a alcanzar y el modo de conseguirlos (Civikly, 2009; Van de Grift, 2014).

2.5. Enseñanza activa

Este tipo de enseñanza requiere considerar las necesidades de aprendizaje del alumnado, conectando con los conocimientos previos que poseen y convirtiéndoles en protagonistas. Ello implica, también, fomentar su capacidad de aprender a aprender (Gargallo et al., 2020), la consolidación de los aprendizajes y que estos sean duraderos (Bonwell y Eison, 1991). Además, de acuerdo con Oliver y Reschly (2007), un adecuado nivel de dificultad en las propuestas de instrucción permite compatibilizar

que se mantenga el interés, a la vez que suponga un reto cognitivo. En esta dimensión podrían situarse también metodologías mixtas que combinan lecciones magistrales y aprendizaje basado en problemas, redundando en una mayor satisfacción con el proceso formativo y un mejor rendimiento académico (González-Marcos et al., 2021; Prieto et al., 2021). Las actividades deberán ser variadas, participativas y activas (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

2.6. Diferenciación

Danielson (2013) destaca como una competencia esencial de la docencia, el conocimiento de los y las estudiantes, así como la flexibilidad y sensibilidad docente. Coe y otros (2014) poseen evidencias consistentes del impacto de este conocimiento pedagógico en los resultados del alumnado. En palabras de Murillo y Martínez-Garrido (2018a), todos los discentes pueden aprender y solo es necesario disponer de los elementos para que el aprendizaje se dé de la manera más eficaz posible. En efecto, la diversidad dentro de las aulas obliga a realizar esta tarea de adaptación, verificando que el alumnado verdaderamente comprende (Gargallo et al., 2011). Solo de este modo se pueden compensar los efectos de entornos socioculturales de procedencia poco favorables (Opdenakker y Minnaert, 2011) y cuya repercusión en los estudios de rendimiento/eficacia son relevantes (Cervini y Basualdo, 2003; Cervini y Dari, 2010).

2.7. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Esta dimensión nos traslada directamente a las conductas desarrolladas por el profesorado, con el objetivo de simplificar las tareas solicitadas, el uso de la interrogación constante o el andamiaje (Coe et al., 2014; Van de Grift, 2014). El modelado resulta también una estrategia incluida dentro de esta dimensión y presente en el modelo dinámico propuesto por Kyriakides y Creemers (2009): animar al estudiantado a emplear estrategias sugeridas por el equipo docente o los iguales, a la vez que poner a prueba otras nuevas ante situaciones desconocidas.

Todos los comportamientos docentes anteriormente mencionados guardan una estrecha relación con el compromiso académico del alumnado, su motivación, el riesgo de fracaso/abandono o el rendimiento alcanzado. Estudios desarrollados en nuestro país en etapas universitarias (Fernández-García et al., 2021), han puesto de manifiesto la utilidad y el valor predictivo de las seis dimensiones de eficacia docente y el compromiso, resultando ser la gestión eficiente del aula, la enseñanza activa y la diferenciación las que mejor predicen tanto el compromiso emocional como el conductual. Esta última distinción remite directamente a la categorización del compromiso académico realizada por Skinner y otros (2009). Por otro lado, estudios como los desarrollados por Skinner y Belmont (1993) o Woolley y Bowen (2007) también sostienen que cuanto mejor es la percepción del comportamiento docente por parte del alumnado, mayor es también su compromiso académico.

Tomando como base lo anteriormente comentado y para enmarcar de manera más precisa el trabajo realizado, se ha partido de cuatro objetivos de investigación:

- Analizar si el cambio en el sistema de enseñanza (presencial vs. no presencial) ha influido en la percepción de la eficacia docente.
- Analizar si existen diferencias entre las titulaciones de Educación vs. el resto de las titulaciones universitarias, así como entre las asignaturas del primer y segundo semestre en las percepciones manifestadas.

- Analizar si el cambio metodológico obligado por el estado de alarma ha influido en el nivel de satisfacción del alumnado con las asignaturas, la metodología propuesta y el sistema de evaluación.
- Analizar si la percepción de la eficacia docente se relaciona con el compromiso emocional y conductual del alumnado.

A partir de las preguntas anteriormente enunciadas se han establecido diversas hipótesis. En primer lugar, que el nivel de percepción sobre la eficacia docente se encontrará condicionado por el cambio en el sistema de enseñanza (H1), ya que la interrelación entre todos los elementos que conforman la realidad educativa nos hace suponer que la alteración de uno de los elementos constitutivos, tendrá repercusión en los demás. Particularmente, creemos que existirán diferencias en la percepción de los y las estudiantes entre las diversas titulaciones (H2) y tomando en consideración el semestre de las materias (H3). Sostenemos que el cambio metodológico surgido a partir del estado de alarma influirá en la satisfacción del estudiantado (H4) y, finalmente, que una mejor percepción de la eficacia docente se asociará con un mayor compromiso conductual y emocional (H5).

3. Método

Enfoque metodológico

Se trata de un estudio cuantitativo, realizado mediante un diseño no experimental, de corte transversal y predictivo.

Variables

Este trabajo considera como variables criterio las seis asociadas a la eficacia docente (clima de aprendizaje seguro, manejo eficiente del aula, claridad de la instrucción, enseñanza activa, diferenciación y estrategias de enseñanza-aprendizaje); el impacto del confinamiento en la satisfacción del alumnado (con la asignatura, con la metodología y con el sistema de evaluación) y el compromiso del alumnado (en su dimensión conductual y emocional). Todas ellas son variables continuas cuya medida es en una escala de intervalo.

Como factores se describen dos tipos de variables categóricas dicotómicas: el tipo de docencia (presencial y no presencial) y el tipo de titulación (Educación vs. resto de titulaciones universitarias). La construcción de estas variables ha sido realizada teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- En lo que respecta al tipo de docencia, se han seguido las medidas adoptadas por la universidad en el periodo del estado de alarma (Real Decreto 463/2020¹). La regulación y definición de la no presencialidad, permitió el establecimiento de dos grupos de asignaturas: las que fueron impartidas de manera presencial y las que tras la declaración del estado de alarma pasaron a ser no presenciales.

¹ 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. *Boletín Oficial del Estado*, 67, 25390- 25400.

- En relación al tipo de titulación se ha tomado como referencia la categorización establecida en el reglamento de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2020).

Muestra y muestreo

El método de muestreo empleado ha sido no probabilístico intencional, realizando la selección de manera deliberada, ya que uno de los elementos esenciales a considerar ha sido la accesibilidad a la muestra objeto de estudio. Se ha tomado como criterio de inclusión estar cursando materias de grado de primer y segundo semestre y, como criterio de exclusión, asignaturas de máster. En el estudio han participado 782 estudiantes de 16 universidades españolas (Andalucía, Asturias, Cantabria, Cataluña, Castilla- León, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, Madrid, Navarra y País Vasco). La muestra ha estado conformada por 592 mujeres (75,7%) y 189 hombres (24,2%). La edad media de la muestra ha sido 22,00 años (DT=5,33), siendo 22,55 (DT=5,07) en el caso de las mujeres y 22,72 (DT=6,10) en los varones. Para determinar si existen diferencias significativas en la variable edad atendiendo al sexo y al ser los grupos no balanceados, se ha considerado la prueba U de Mann-Whitney. El resultado ha arrojado ausencia de diferencias estadísticamente significativas en el promedio de la edad ($M_{\text{edad mujeres}}=21,00$; $M_{\text{edad hombres}}=21,00$; $U=54422,50$, $p=0,57$). Aun así, cabe señalar que la $Mo_{\text{edad mujeres}}=20$ mientras que en los hombres $Mo_{\text{edad hombres}}=19$.

El número de asignaturas evaluadas han sido 156. Estas se han agrupado en 8 categorías: Educación (63,9%), Ingeniería (11,6%), Matemáticas (7,2%), Psicología (6%), Física (4,2%), Filología (3,6%), Sociología (1,9%) y Químicas (1,5%).

La selección de centros y universidades ha estado condicionada por las dificultades operativas derivadas del confinamiento domiciliario. La recogida de muestra se ha llevado a cabo en aquellas instituciones cuyos equipos decanales y docentes concedieron autorización, una vez recibida la información correspondiente sobre los objetivos y procedimientos de la investigación.

Instrumentos de obtención de información

Eficacia docente: El instrumento es una adaptación para el nivel universitario del instrumento My Teacher Questionnaire basado en el modelo de eficacia docente de Van de Grift (2007) y Van de Grift y otros (2014). El instrumento se encuentra en su versión original en lengua inglesa lo que ha obligado a un procedimiento de traducción inversa, siguiendo las indicaciones de Hambleton y otros (2004). En la nueva versión se han eliminado dos ítems por no responder su contenido a la autonomía y estilo de aprendizaje propios de aprendices universitarios. El instrumento final consta de 39 ítems divididos en las seis categorías de eficacia docente descritas. La posibilidad de respuesta varía desde 1 (nunca) hasta 4 (siempre).

La consistencia interna de la prueba en la muestra de estudio es de 0,98. Los índices de fiabilidad de cada una de las dimensiones han sido: clima de aprendizaje ($\alpha=0,90$); gestión del aula ($\alpha=0,94$); claridad de la instrucción ($\alpha=0,93$); enseñanza activa ($\alpha=0,93$); diferenciación ($\alpha=0,86$) y estrategias de enseñanza-aprendizaje ($\alpha=0,89$). Los parámetros de bondad de ajuste han sido también adecuados ($X^2=3546$; $p<0,001$, TLI=0,90; y CFI=0,91; RMSEA=0,07; SRMR=0,04). La construcción de cada una de las variables ha sido el resultado del estudio previo realizado (Inda-Caro et al., 2019), en el que se obtuvo la estructura factorial en la muestra española.

Impacto del confinamiento: Para recoger información sobre la planificación docente durante el confinamiento, el equipo de investigación ha diseñado 4 ítems relativos al nivel de satisfacción general con la asignatura, con la metodología empleada, y con la evaluación prevista antes y después de que se declarase el estado de alarma. Estas tres categorías han sido construidas a partir de los indicadores de satisfacción de la unidad de calidad de la universidad² (Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Oviedo, 2020). Las posibles respuestas varían desde 1 (muy bajo) a 5 (muy bueno). La consistencia interna de esta parte del cuestionario ha obtenido un valor $\alpha=0,92$ y los índices de bondad de ajuste han sido también buenos ($X^2=5,81$; $p>0,05$, TLI=0,98; CFI=0,99; RMSEA=0,01; SRMR=0,043).

Compromiso de los estudiantes: Para evaluar el compromiso, se ha empleado la escala de Skinner y otros (2009) que contempla 5 ítems referidos al compromiso conductual y 5 ítems al emocional. Todas las respuestas se mueven en un rango de 1 (completamente falso) a 4 (completamente verdadero). La consistencia interna en población universitaria ha sido 0,91. El factor compromiso conductual ha obtenido un valor $\alpha=0,96$ y el compromiso emocional $\alpha=0,94$. Los parámetros de bondad de ajuste han sido adecuados ($X^2=184,08$, $p<0,001$; TLI=0,95; y CFI=0,97; RMSEA=0,07; SRMR=0,04).

Trabajo de campo

La recogida de información ha empleado cuestionarios en línea, de manera voluntaria, anónima y confidencial. El estudio dispone del informe favorable del Comité de Ética en la Investigación del Principado de Asturias (código CEImPA n° 2020.525).

Análisis de datos

Primeramente, se han analizado las distribuciones de las variables criterio: las seis dimensiones de eficacia docente, compromiso conductual y emocional y nivel de satisfacción. Puesto que la prueba de Kolmogorov-Smirnov ha sido significativa en todas ellas ($p<0,001$) y los valores de la asimetría han sido mayores que 1 en valor absoluto, se ha optado por la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre las carreras de Educación vs. el resto.

Para determinar el modelo que mejor predice la influencia de la percepción del alumnado sobre su compromiso conductual y emocional (variables endógenas) se ha realizado un modelo “path analysis” mediante la metodología de ecuaciones estructurales. Puesto que ni las variables endógenas ni las exógenas (las seis dimensiones de la eficacia docente) han mostrado una distribución normal, los mínimos cuadrados no ponderados han sido considerados como estimador.

4. Resultados

4.1. Análisis de la percepción del alumnado sobre la eficacia docente

El primer paso ha sido analizar las diferencias en la percepción de eficacia docente entre las asignaturas de Educación y el resto. En el primer semestre en que la docencia

² Acuerdo de 12 de mayo de 2017, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el reglamento regulador de los órganos de calidad y evaluación de la Universidad de Oviedo. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 122, 1-4.

ha sido presencial, los y las estudiantes de Educación han valorado significativamente peor a su profesorado en las dimensiones: clima de aprendizaje ($U=7912$; $p<0,05$; $p_u=0,43$), gestión eficiente del aula ($U=7846$; $p<0,05$; $p_u=0,42$) y claridad de la instrucción ($U=7927$; $p<0,05$; $p_u=0,43$). Sin embargo, se aprecia que cuando la enseñanza se transforma en no presencial, las diferencias entre los dos grupos han sido estadísticamente significativas en las seis dimensiones (Cuadro 1), a favor del profesorado de Educación: clima de aprendizaje ($U=20418$; $p<0,001$; $p_u=0,38$), gestión eficiente del aula ($U=19107$; $p<0,001$; $p_u=0,35$), claridad de la instrucción ($U=21301$; $p<0,001$; $p_u=0,39$), enseñanza activa ($U=19550$; $p<0,001$; $p_u=0,36$), diferenciación ($U=19550$; $p<0,001$; $p_u=0,36$) y estrategias de enseñanza-aprendizaje ($U=19914$; $p<0,001$; $p_u=0,37$).

Cuadro 1

Comparación de la percepción de la eficacia docente en enseñanza presencial versus no presencial

	Docencia Presencial <i>M (SD) Md</i>	Docencia no presencial <i>M (SD) Md</i>	Total <i>M (SD) Md</i> N=782
<i>Educación (Presencial=136; No presencial=364)</i>			
Clima de aprendizaje*	3,56 (0,52) 3,80	3,67(0,46) 3,80	3,64 (0,48) 3,80
Gestión eficiente del aula*	3,48 (0,54) 3,62	3,58 (0,51) 3,75	3,55 (0,52)3,75
Claridad de la instrucción	3,42 (0,55) 3,57	3,45 (0,59) 3,57	3,44 (0,58)3,57
Enseñanza activa	3,35 (0,58) 3,50	3,43 (0,56) 3,56	3,41 (0,56)3,50
Diferenciación	3,20 (0,61) 3,20	3,25 (0,62) 3,40	3,24 (0,62)3,20
Estrategias de E-A	3,20 (0,61) 3,17	3,23 (0,62) 3,33	3,23 (0,62)3,33
<i>Resto de titulaciones (Presencial=135; No presencial=147)</i>			
Clima de aprendizaje***	3,69 (0,45) 3,80	3,32 (0,85) 3,80	3,48 (0,71)3,80
Gestión eficiente del aula***	3,59 (0,52) 3,87	3,14 (0,93) 3,50	3,35 (0,79)3,75
Claridad de la instrucción***	3,53 (0,54) 3,71	3,08 (0,94) 3,28	3,29 (0,81)3,57
Enseñanza activa***	3,37 (0,58) 3,50	2,99 (0,91) 3,25	3,17 (0,79)3,37
Diferenciación***	3,24 (0,62) 3,20	2,85 (0,86) 3,00	3,04 (0,79)3,20
Estrategias de E-A***	3,25 (0,61) 3,17	2,83 (0,88) 3,00	3,03 (0,79)3,17
<i>Total (Presencial=271; No presencial=511)</i>			
Clima de aprendizaje	3,62 (0,49)3,80	3,57 (0,62) 3,80	
Gestión eficiente del aula	3,54 (0,53) 3,54	3,45 (0,69) 3,75	
Claridad de la instrucción	3,48 (0,55) 3,71	3,34 (0,73) 3,57	
Enseñanza activa	3,36(0,58) 3,50	3,30 (0,71) 3,50	
Diferenciación	3,22 (0,62) 3,20	3,14 (0,73) 3,20	
Estrategias de E-A	3,23 (0,61)3,17	3,12 (0,73) 3,17	

Notas. * $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$.

Dentro de cada uno de los grupos de asignaturas se ha querido también constatar la existencia de diferencias significativas en la valoración sobre el paso a la docencia no presencial. Los datos reflejan diferencias significativas en el grupo de Educación en clima de aprendizaje ($U=21656$; $p<0,05$; $p_u=0,44$) y gestión eficiente del aula ($U=21924$; $p<0,05$; $p_u=0,44$), mejorando la valoración media en estas dos dimensiones durante el periodo de enseñanza no presencial.

Por su parte, en el grupo de las asignaturas que no pertenecen a Educación, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las seis dimensiones (Cuadro 1). El alumnado valora significativamente peor la eficacia docente durante la enseñanza

no presencial: clima de aprendizaje ($U=7462$; $p<0,001$; $p_u=0,38$), gestión eficiente del aula ($U=7018$; $p<0,001$; $p_u=0,35$), claridad de la instrucción ($U=7165$; $p<0,001$; $p_u=0,36$), enseñanza activa, ($U=7756$; $p<0,001$; $p_u=0,39$), diferenciación ($U=7450$; $p<0,001$; $p_u=0,38$) y estrategias de enseñanza-aprendizaje ($U=7378$; $p<0,001$; $p_u=0,37$).

4.2. Análisis de la satisfacción del alumnado

Se ha comprobado la existencia de diferencias en la satisfacción con las asignaturas, la metodología, la evaluación originalmente prevista y la propuesta a partir de la suspensión de la docencia presencial, comparando las asignaturas de Educación frente al resto. La prueba U Mann-Whitney ha permitido concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el nivel de satisfacción en las asignaturas impartidas íntegramente durante el periodo previo al estado de alarma (Cuadro 2), a excepción de la variable satisfacción con el sistema de evaluación no presencial, en que el alumnado de Educación ha mostrado un nivel de satisfacción bajo frente al nivel muy bajo del resto de estudiantes ($U=3862$; $p<0,001$; $p_u=0,21$).

Cuadro 2

Análisis del nivel de satisfacción del alumnado con el proceso de enseñanza, metodología y evaluación

	Docencia Presencial		Docencia no presencial		Total+	
	M	(SD) Md	M	(SD) Md	M	(SD) Md
<i>Educación (Presencial=136; No presencial=364)</i>						
Mi nivel de satisfacción con esta asignatura es **	3,36	(1,55) 3,00	3,82	(1,42) 5,00	3,70	(1,47) 5,00
Mi nivel de satisfacción con la metodología seguida por el/la docente es	4,24	(95) 4,00	4,30	(0,93) 5,00	4,28	(0,93) 5,00
Mi nivel de satisfacción con el sistema de evaluación propuesto originalmente en la Guía Docente es ^a	4,05	(0,86) 4,00	4,10	(0,87) 4,00	4,09	(0,87) 4,00
Mi nivel de satisfacción con el sistema de evaluación no presencial propuesto en la modificación de la Guía Docente es ^{b,***}	2,40	(1,41) 2,00	3,18	(1,16) 4,00	2,92	(1,30) 3,00
<i>Resto de titulaciones (Presencial=135; No presencial=147)</i>						
Mi nivel de satisfacción con esta asignatura es	3,58	(1,39) 3,00	3,36	(1,37) 3,00	3,46	(1,38) 3,00
Mi nivel de satisfacción con la metodología seguida por el/la docente es ***	4,21	(0,89) 4,00	3,57	(1,43) 4,00	3,88	(1,25) 4,00
Mi nivel de satisfacción con el sistema de evaluación propuesto originalmente en la Guía Docente es ^{a,**}	4,07	(0,89) 4,00	3,65	(1,15) 4,00	3,85	(1,05) 4,00
Mi nivel de satisfacción con el sistema de evaluación no presencial propuesto en la modificación de la Guía Docente es ^{b,***}	1,79	(1,24) 1,00	3,48	(1,14) 4,00	2,58	(1,46) 3,00

Notas. ^a Este ítem hace referencia a la planificación docente inicialmente prevista, en condiciones de presencialidad total. ^b Este ítem se refiere a los cambios sobrevenidos una vez iniciado el curso, como consecuencia de la suspensión de la actividad lectiva. + N= 782. * $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$.

Sin embargo, la situación cambia cuando nos centramos en el periodo posterior a declararse el estado de alarma, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas de Educación y el resto. El estudiantado de Educación ha mostrado un nivel de satisfacción entre “bueno” y “muy bueno” en las cuatro variables analizadas, mientras que el alumnado del resto de titulaciones, consigna niveles de satisfacción entre “aceptable” y “bueno” ($p < 0,001$).

Por otro lado, cuando se estudian las diferencias entre la enseñanza presencial y no presencial, en las asignaturas de Educación el alumnado refleja niveles de satisfacción “muy buenos” con las asignaturas del segundo semestre (enseñanza no presencial) frente a las asignaturas del primer semestre (enseñanza presencial) ($U = 20688$; $p < 0,01$; $p_u = 0,42$). Asimismo, señalan una satisfacción “buena” con los cambios realizados en la guía docente de las asignaturas del segundo semestre, frente a un nivel de satisfacción “bajo” ante los cambios realizados en las asignaturas del primer semestre ($U = 7597,50$; $p < 0,001$; $p_u = 0,15$).

Dentro de las materias ajenas a la Educación, las diferencias se sitúan en el nivel de satisfacción con la metodología empleada ($U = 7660,50$; $p < 0,001$; $p_u = 0,39$), con el sistema de evaluación durante la enseñanza presencial ($U = 7951,50$; $p < 0,01$; $p_u = 0,40$) y con el sistema de evaluación propuesto a partir del estado de alarma ($U = 1643$; $p < 0,001$; $p_u = 0,09$). En los dos primeros casos el alumnado muestra niveles de satisfacción más bajos en el periodo de enseñanza presencial; sin embargo, los niveles de satisfacción con los cambios realizados en la guía docente de las asignaturas del segundo semestre han sido mayores que en las del primero.

Cuadro 3

Correlaciones entre las dimensiones de eficacia docente y el compromiso del estudiante, medias y desviación típica según modelo de docencia

	1	2	3	4	5	6	7	8	M	SD
Clima de aprendizaje	-	0,89	0,85	0,82	0,74	0,74	0,36	0,52	3,63	0,49
Gestión eficiente del aula	0,93	-	0,91	0,88	0,83	0,82	0,39	0,60	3,54	0,53
Claridad de la instrucción	0,89	0,94	-	0,88	0,86	0,85	0,38	0,58	3,48	0,55
Enseñanza activa	0,89	0,93	0,92	-	0,91	0,89	0,40	0,62	3,63	0,58
Diferenciación	0,82	0,88	0,89	0,93	-	0,91	0,43	0,65	3,23	0,62
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	0,84	0,89	0,89	0,92	0,92	-	0,37	0,52	3,23	0,61
Compromiso conductual	0,39	0,46	0,43	0,44	0,42	0,39	-	0,62	3,40	0,46
Compromiso emocional	0,62	0,70	0,67	0,67	0,66	0,64		-	3,35	0,57
<i>M</i>	3,57	3,45	3,34	3,30	3,14	3,12	3,40	3,34		
<i>SD</i>	0,62	0,69	0,73	0,71	0,73	0,62	0,48	0,61		

Notas. Los valores por encima de la diagonal corresponden a los descriptivos de la docencia presencial ($N = 271$) y los valores por debajo de la diagonal a la docencia no presencial ($N = 511$). El nivel de significación es $p < 0,001$.

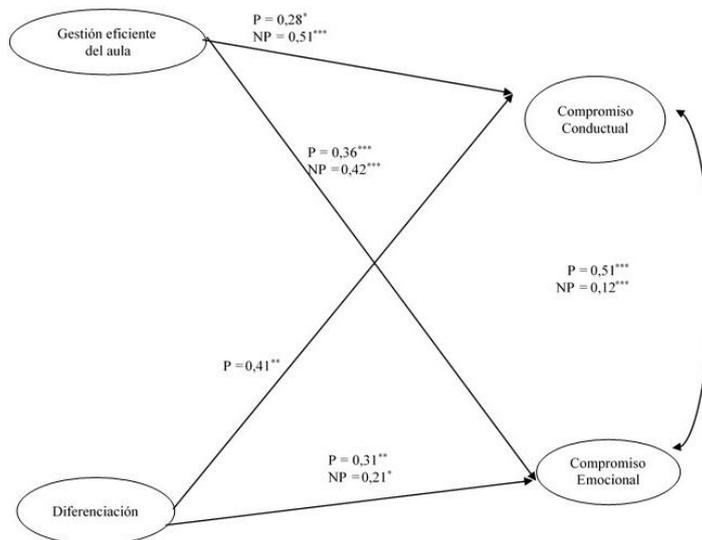
4.3. Influencia de la eficacia docente sobre el compromiso

Se ha constatado que, tanto en la modalidad presencial como en la no presencial, las seis dimensiones de la eficacia docente correlacionan positivamente con el compromiso conductual y emocional (Cuadro 3). Es clave destacar la relación con este último, donde hay correlaciones que superan el 0,60 en el caso de la docencia no presencial.

El método de estimación ha sido máxima verosimilitud. El modelo que mejor se ha ajustado para predecir el compromiso, ha sido aquel que tiene en cuenta la capacidad del profesorado para la gestión adecuada del aula, así como la diversidad del alumnado (Figura 1). Los índices de ajuste para este modelo han sido: $X^2=2,38$, $p>0,05$; TLI=0,96; CFI=0,99; RMSEA=0,05; SRMR=0,004. El porcentaje de varianza explicada para el compromiso conductual ha sido del 23% en las dos modalidades de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, en relación al compromiso emocional ha sido 46% en la enseñanza presencial y 40% en la no presencial.

Figura 1

Influencia de las competencias docentes sobre el compromiso conductual y emocional del alumnado



Notas. P=Presencial, NP=No Presencial. * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La gestión eficiente del aula ha tenido un peso mayor en la docencia no presencial, tanto sobre el compromiso conductual ($\beta=0,51$) como sobre el emocional ($\beta=0,42$). En relación a la segunda dimensión que entra en el modelo, la diferenciación, su influencia en la modalidad presencial se encuentra tanto en el compromiso conductual como en el emocional; mientras en la modalidad no presencial, la influencia ha sido solamente sobre el emocional ($\beta=0,21$).

5. Discusión y conclusiones

La ‘nueva normalidad’ en las actividades presenciales de educación superior puede ser interpretada como una oportunidad para reflexionar sobre los focos de interés de este trabajo, aprendiendo de los errores y rediseñando los procesos de enseñanza-aprendizaje después de la experiencia vivida y sin perder de vista la necesidad de que ningún estudiante quede atrás (Adedoyin y Soykan, 2020; IESALC, 2020; Suárez et al.,

2021). Aunque es cierto que algunos de los principios educativos que han sido referencia hasta ahora se han tambaleado (García, 2012; 2019), también lo es que buena parte de aquellas bases teóricas de la educación continúan siendo válidas para fundamentar procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan ya en modo semipresencial, ya en un contexto didáctico cuya distancia e interacción, se han visto profundamente transformados. Nos encontramos ante una excelente oportunidad para repensar el sentido de las instituciones educativas (Magro, 2020).

El futuro inmediato de la Educación Superior ha estado dominado por la incertidumbre sanitaria. Desarrollar estrategias híbridas o un aprendizaje semipresencial (Chehaibar, 2020; Hinojo y Fernández, 2012; Vásquez et al., 2017), que permitan el tránsito entre la presencialidad y la virtualidad, ha representado uno de esos escenarios posibles que ha permitido además la innovación, la mejora de las estrategias educativas y de las competencias tecnológicas (Gómez et al., 2019; Prieto et al., 2021). Los resultados de nuestro estudio animan y alientan a profesorado y gestores para saber que, si se desarrollan estrategias que reflejen las diversas dimensiones de la eficacia docente en sus planificaciones, promoviendo un trabajo más autónomo y menos dependiente del profesorado, se pueden optimizar incluso los resultados alcanzados en los escenarios tradicionales, como ya han corroborado estudios como el desarrollado por Pozo- Sánchez et al. (2021). También cabe destacar que la atención personalizada que se puede llevar a cabo en estos entornos, y con la que puede existir una retroalimentación más directa del trabajo realizado, resultan favorecedores del compromiso emocional e, incluso, conductual del que hemos venido hablando en el trabajo, favoreciendo estrategias de aprendizaje de nivel más profundo (González-Marcos et al., 2021). Todos estos retos permiten además que la Educación Superior optimice su capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia como la vivida (Niño et al., 2021; Suárez et al., 2021) haciéndolo además desde una perspectiva holística, que incorpore las necesidades de actualización docente, el refuerzo de las competencias que un aprendizaje en línea exige en los estudiantes o el seguimiento del progreso educativo.

El sistema ICALT para valorar la eficacia docente, nos ha permitido desarrollar una imagen bastante precisa de la opinión que el estudiantado universitario tiene acerca de la docencia. En todo caso, y en línea con lo expuesto por Pianta y Hamre (2009) o Centra y Potter (1980), resulta limitado en su alcance, por tratarse la profesión docente de una labor multifacética y sujeta a múltiples influencias.

Este trabajo confirma que la percepción de la eficacia docente se ha encontrado condicionada por los cambios en el sistema de enseñanza (H1). Además, el alumnado de Educación pasa de ser el que ha valorado significativamente peor a sus docentes en algunas dimensiones (H2) a ser el que mejor los ha evaluado en todas ellas, durante la docencia impartida en el trascurso del confinamiento (H3). Esta misma tendencia se ha observado en lo relativo a la satisfacción con las asignaturas y su desarrollo, ya que el alumnado de otras titulaciones distintas a Educación ha otorgado peores puntuaciones en todas aquellas materias impartidas durante el confinamiento (H3). Quizás en este caso la formación inicial del profesorado que imparte docencia en las titulaciones de Educación, así como los ámbitos en los que habitualmente se desenvuelven en sus proyectos de innovación e investigación, puede permitirnos entender las razones por las que, a juicio del alumnado, parecen haber sido más capaces de realizar la transición hacia el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje derivado de la situación sanitaria con mayor facilidad y éxito. Esta misma conclusión ha sido refrendada por el estudio realizado por Fernández-García y otros (2021).

No se han observado diferencias significativas entre el alumnado de Educación y el resto, en lo que respecta a los cuatro indicadores de satisfacción (asignatura, metodología, evaluación prevista antes del confinamiento y posterior) de las asignaturas impartidas en el primer semestre, salvo en la satisfacción con la evaluación propuesta cuando se inicia la docencia de manera no presencial y que ha afectado a las asignaturas ya impartidas, pero con convocatorias de evaluación pendientes. Todo el alumnado muestra cierto desacuerdo con ella y así, en el caso de Educación, la satisfacción es “baja” y, en el resto, “muy baja”. Esta idea es coincidente con las conclusiones obtenidas por algunos trabajos (Blanco y González, 2020; Montejo, 2020) y en las reuniones virtuales celebradas por las personas que ostentan los Ministerios de Educación de los diversos países de la Unión Europea. En dichas reuniones se ha puesto de manifiesto que la evaluación es identificada como una de las cuestiones que requiere un mayor esfuerzo colectivo³.

En lo que respecta a las valoraciones que el alumnado ha realizado respecto al desarrollo de la docencia no presencial, la satisfacción es en general buena en los cuatro indicadores, si bien nuevamente el alumnado de Educación ha otorgado puntuaciones más altas que el resto de estudiantes. Estos datos nos han permitido confirmar que, efectivamente, los cambios sobrevenidos en la docencia a partir del estado de alarma, han influido en la satisfacción del alumnado (H4).

Todas las dimensiones de la eficacia docente han resultado ser relevantes por su influjo en el compromiso conductual y emocional del alumnado (H5). Los resultados advierten especialmente de la importancia de todas ellas sobre el compromiso emocional durante la docencia no presencial. Así, este se ha incrementado notablemente cuando han percibido ayuda ante las dificultades, la explicación clara de los aspectos que ayudarán a superar la materia, la preocupación por el aprendizaje, el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo, la planificación de las estrategias de enseñanza o el desarrollo de medidas para aumentar la implicación. Se evidencia por tanto ese apoyo que según algunos estudios (Suárez et al., 2021) han percibido los estudiantes por parte de sus docentes durante el confinamiento y cómo esta circunstancia ha tenido lugar a pesar de la sobrecarga experimentada por la mayoría del colectivo docente (Galvis et al., 2021; Said Hung et al., 2021).

Nuestras conclusiones coinciden parcialmente con las obtenidas en el estudio de Maulana y otros (2017) y con investigaciones previas realizadas en otras etapas de nuestro sistema educativo (Inda-Caro et al., 2019), reforzando la idea de que el compromiso académico puede ser un buen indicador de la eficacia docente, así como un mediador entre la dinámica de aula y los resultados del alumnado (Furrer y Skinner, 2003; Virtanen et al., 2013).

Es destacable que, según el modelo obtenido, las pautas que tienen que ver con la atención a la diversidad (diferenciación) han tenido una influencia clara sobre el compromiso conductual en la docencia presencial; sin embargo, resulta llamativo que en la docencia no presencial este compromiso conductual no ha parecido verse afectado. Por su parte, el compromiso emocional se encuentra condicionado en todos los escenarios tanto por la gestión eficiente del aula como por la diferenciación. Es importante recordar que el compromiso emocional hace referencia a cómo ha influido en la vida interior del estudiante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, su

³ Puede realizarse un seguimiento de las conclusiones y desarrollo de dichas reuniones en <https://eu2020.hr/Home/OneNews?id=211>).

entusiasmo, interés y cómo sus emociones se han activado en este desarrollo (Appleton et al., 2006; Skinner et al., 2009; Wang y Holcombe, 2010). Esta reflexión se refrenda por el alto porcentaje de varianza explicada en cada una de las variables criterio.

Esta investigación ha supuesto una interesante oportunidad de aprender a partir de una serie de prácticas docentes que han venido impuestas a causa de la declaración del estado de alarma. Su mayor potencial es el ofrecimiento de pautas pedagógicas, así como prevenir situaciones no deseadas en caso de darse circunstancias similares (Fernández-Jiménez et al., 2021). Es por ello que es necesario reformular algunas cuestiones en la línea de trabajo que se ha iniciado. Al tratarse de un cuestionario que se autocumplimenta y con un carácter retrospectivo, el alumnado debe recuperar de su memoria las conductas desarrolladas por el profesorado y no representa una medida directa del momento en el que transcurren las clases. Por otro lado, sería conveniente complementar la recogida de información con otros procedimientos (entrevistas o grupos de discusión), que permitan el desarrollo de un hilo argumental reflexivo sobre las opiniones vertidas, confiriendo mayor rigor a la información.

Igualmente, en futuros trabajos sería conveniente analizar la correlación entre los índices de satisfacción y las calificaciones obtenidas por el alumnado en las diversas materias, tratando de constatar si como concluyen Sousa y otros (2021) los entornos totalmente virtuales implican la obtención de peores resultados académicos o si la conclusión sería diferente según el nivel educativo en el que nos encontremos (González-Velasco et al., 2021). También resultaría relevante disponer de la opinión del profesorado, lo que nos permitiría comprender las dificultades percibidas o las particulares consecuencias del paso a una docencia no presencial, en determinadas áreas de conocimiento.

Finalmente, como conclusión cabe mencionar que la muestra ha estado condicionada por las posibilidades de acceso al alumnado en circunstancias muy especiales. En un futuro sería deseable disponer de una mayor representación en todos los estudios, así como ampliar el número de universidades participantes.

Agradecimientos

El proyecto ICALT3 en el que se enmarca este trabajo ha recibido financiación de la Dutch Scientific Funding Agency, NRO, código: 405-15-732 y el Instituto de Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Oviedo, INIE, Código: INIE-19- MOD C-1.

Referencias

- ANECA. (2020). *Desarrollo de los criterios de acreditación por campo*. ANECA.
- Adedoyin, O. B. y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of a student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Bautista, G., Forés, A. y Borges, F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.

- Blanco, R. y González, J. L. (2020). Diseño de una prueba de evaluación para evaluar conocimientos prácticos en matemáticas. *Magister*, 32(2), 122-128. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.122-128>
- Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. George Washington University.
- Centra, J. A. y Potter, D. A. (1980). School and teacher effects: An interrelational model. *Review of Educational Research*, 50(2), 273-291. <https://doi.org/10.3102/00346543050002273>
- Cervini, R. y Basualdo, M. (2003). La eficacia educativa del sector público. El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(3), 53-92.
- Cervini, R. y Dari, N. (2010). Algunos problemas metodológicos en los estudios de eficacia escolar: Una ilustración empírica. *Educación y Ciudad*, 19, 97-108. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.163>
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Civikly, J. M. (2009). Clarity: Teachers and students making sense of instruction. *Communication Education*, 41, 138-152. <https://doi.org/10.1080/03634529209378876>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. y Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of underpinning research*. Durham University.
- Conway, P. F. y Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
- Creemers, B. P. M. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Danielson, C. (2013). *Rubrics form the framework for teaching evaluation instrument*. <https://www.danielsongroup.org/framework/>
- Etxeberria, F., Intxausti, N. y Azpillaga, V. (2017). Clima escolar en los centros escolares de alta eficacia de la comunidad autónoma del País Vasco (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>
- Fernández-García, C. M., Rodríguez-Álvarez, M. y Viñuela-Hernández, M. P. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de la eficacia docente. Efectos sobre el compromiso de los estudiantes. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.005>
- Fernández-Jiménez, M. A., Mena, E. y Jiménez, M. I. (2021). Transformación de la universidad pública como consecuencia del Covid 19. Perspectiva del profesorado a través del método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 439-449. <https://doi.org/10.5209/rced.70477>
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Galvis López, G., Vásquez, A., Caviativa, Y. P., Ospina, P. A., Chaves, V. T., Carreño, L. M. y Vera, V. J. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la

- pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13.
<https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- García, L. (2012). Principios pedagógicos clásicos en el currículo, también en educación a distancia. En M. Morocho y C. Rama (Eds.), *Las nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 91-104). UTPL.
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22.
<https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Teoría de la Educación*, 13(2), 246-272. <https://doi.org/10.14201/eks.9008>
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez, J. A. y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: Propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23367>
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Gómez, M. G., Alemán, L. Y. y Figuero, C. M. (2019). Modalidad b-learning: Una estrategia para fortalecer la formación vocacional. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 18(10), 37-51.
- González, P., Silva, M. y Cornejo, J. M. (1996). *Equipos de trabajo efectivos*. EUB.
- González-Marcos, A., Navaridas-Nalda, F., Jiménez-Trens, M. A., Alba-Elías, F. y Ordieres-Meré, J. (2021). Efectos académicos de una enseñanza mixta versus metodología única centrada en el profesor y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación*, 392, 123-143.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-481>
- González-Velasco, C., Feito-Ruiz, I., González-Fernández, M., Álvarez-Arenal, J. L. y Sarmiento-Alonso, N. (2021). Does the teaching-learning model based on the flipped classroom improve academic results of students at different educational levels? *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 27-39. <https://doi.org/10.5209/rced.67851>
- Hambleton, R. K., Merenda, P. y Spielberger, C. (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Publishers.
<https://doi.org/10.4324/9781410611758>
- Hinojo, M. A. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: Nueva metodología de aprendizaje en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 159-167.
- Inda-Caro, M., Maulana, R., Fernández-García, C. M., Peña-Calvo, J. V., Rodríguez-Menéndez, M. C., y Helms-Lorenz, M. (2019). Validating a model of effective teaching behaviour and student engagement: Perspectives from the Spanish students. *Learning Environment Research*, 22, 229-251. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9275-z>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *Covid 19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO.
- Jackson, D. L., Teal, C. R., Raines, S. J., Nansel, T. R., Force, R. C. y Burdsal, C. A. (1999). The dimensions of students' perceptions of teaching effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), 580-596. <https://doi.org/10.1177/00131649921970035>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)

- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- Kyriakides, L. y Creemers, B. P. M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Teaching*, 1(1), 61-85. <https://doi.org/10.1080/19415530903043680>
- Larsson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Science*, 12(4), 355-365. <https://doi.org/10.1007/BF00154126>
- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. *La escuela que viene*. [Blog] <https://laescuelaqueviene.org/el-sentido-de-la-escuela/>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y Van de Grift, W. (2017). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(4), 471-493. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211102>
- Martín-Lucas, J., Torrijos-Fincias, P., Serrate-González, S. y García del Dujo, A. (2021). Teaching use intention and self-perception of b-learning in higher education. *Revista de Educación*, 391, 199-224. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-475>
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 69(21), 471-499.
- Montejo, J. M. (2020). Exámenes no presenciales en época del Covid-19 y el temor al engaño. Un estudio de caso en la Universidad de Oviedo. *Magister*, 32(2), 102-110. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.102-110>
- Murillo, F. J. y Martínez- Garrido, C. (2018a). ¿Qué nos dice la investigación? Factores de aula eficaz. *Educadores, Revista de Renovación Pedagógica*, 266, 4-14.
- Murillo, F. J. y Martínez- Garrido, C. (2018b). Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 181-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100181>
- Niño, S. A., Castellanos-Ramírez, J. C. y Bermúdez, R. (2021). Reacciones de las universidades mexicanas frente al virus SARS-CoV-2. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 180-202. <http://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28890>
- Oliver, R. M. y Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Opdenakker, M. V. y Minnaert, A. (2011). Relationships between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109(1), 259-284. <https://doi.org/10.2466/09.10.11.PR0.109.4.259-284>
- Opdenakker, M. C. y Van Damme, J. V. (2006). Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87-117. <https://doi.org/10.1080/09243450500264457CON>
- Peña- Calvo, J. V. (2003). *Desarrollo profesional del docente universitario*. OEI.
- Pianta, R. C. y Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A. J. y Fuentes-Cabrera, A. (2021). Effectiveness of flipped learning and augmented reality in the new educational normality of the Covid-19 era. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), 1-16. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.34260>

- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. y Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: Una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*, 391, 149-177. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>
- Said Hung, E. M., Marcano, B. y Garzón-Clemente, R. (2021). Ansiedad académica en docentes y Covid-19: Caso instituciones de educación superior en Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, 33, 289-305.
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Sousa, S., Peset, M. J. y Muñoz- Sepúlveda, J. A. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de Educación*, 391, 123-147. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-473>
- Suárez, B., García Perales, N. y Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: Estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- UNESCO. (2020). *Recommendations to plan distance learning solutions*. UNESCO.
- Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Oviedo. (2020). *Encuestas*. <https://calidad.uniovi.es/encuestas>
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Van De Grift, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. School effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.794845>
- Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., y Maulana, R. (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150-159. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.09.003>
- Vásquez, A. S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 159-170. <https://doi.org/10.5209/rced.68203>
- Vásquez, M., Hodalgo, J. y Vergara-Lozano, V. (2017). Evaluación de la efectividad en un sistema b-learning. *RITI Journal*, 9(5), 1-6.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. J., Poikkeus, A. M. y Kuorelahti, M. (2013). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35(8), 963-983. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822961>
- Wang, M. T. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

Woolley, M. E. y Bowen, G. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>

Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>

Breve CV de los/as autores/as

Carmen M^a Fernández-García

Licenciada en Pedagogía, Doctora en Educación por la Universidad de Oviedo. Premio fin de carrera y extraordinario de Doctorado. Profesora Titular del Área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su docencia se desarrolla principalmente en el Grado de Pedagogía y el Máster Universitario de Formación del Profesorado de E.S.O., Bachillerato y Formación Profesional. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía, de la Sociedad Española de Educación Comparada y del Grupo de Investigación ASOCED (Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos). Sus principales áreas de interés son la eficacia docente, el binomio familia-género y la Educación Comparada, participando en diversos proyectos nacionales e internacionales que abordan estas temáticas. Email: fernandezcarmen@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6314-355x>

Mercedes Inda-Caro

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección en Psicología. Premio extraordinario de Licenciatura. Doctora en Psicología por la Universidad de Oviedo y Profesora Titular del Área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su docencia se desarrolla principalmente en el Grado de Maestro en Educación Primaria y el Grado de Pedagogía. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía, del Colegio Oficial de Psicólogos de España y del Grupo de Investigación ASOCED (Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos). Sus principales áreas de interés son la eficacia docente, educación y familia, género y educación y teorías de la educación. Email: indamaria@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4752-3258>

Susana Torío-López

Licenciada en Filosofía y Letras (Sección: Filosofía y Ciencias de la Educación) por la Universidad Pontificia de Salamanca. Doctora por la Universidad de Oviedo y Premio Extraordinario de Doctorado. Profesora Titular de la Universidad de Oviedo en el Área de Teoría e Historia de la Educación. Profesora en el Máster en Intervención e Investigación socioeducativa y el Máster Universitario en Investigación, Innovación y Especialización en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Oviedo, así como en el Máster en Educación Social: Investigación y desarrollo profesional de la Universidad de Granada. Es miembro responsable del Grupo ASOCED. Su principal línea de investigación se centra en el binomio familia-educación, la Pedagogía Social y el aprendizaje a lo largo de la vida. Es miembro de la Sociedad Española de Pedagogía

y del Comité Ejecutivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (S.I.P.S.).
Email: storio@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5004-2338>

Omar García-Pérez

Licenciado en Pedagogía y Doctor en Educación por la Universidad de Oviedo. Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa. Profesor Contratado Doctor en el Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su actividad investigadora gira en torno a la pedagogía y la educación Social, al binomio familia-educación y al desarrollo de la carrera en estudios STEAM y género. Miembro del grupo de investigación ASOCED de la Universidad de Oviedo y de la “Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social” (SIPS). Pertenece al Comité Científico de la Revista “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria” y de la Revista Magister. Tiene varias publicaciones en revistas científicas indexadas en bases de datos como SSCI y SCOPUS; así como diferentes proyectos de investigación nacionales e internacionales como parte de Grupo ASOCED. Email: garciaomar@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7001-2491>