

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



# DOCTORADO

**“Factores asociados a la enseñanza eficaz de los docentes de la UABC ante la pandemia de Covid-19”**

Tesis  
Que para obtener el grado de  
**Doctora en Ciencias Educativas**

Presenta

**Violeta García Arizmendi**

Director de tesis

**Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías**



**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Doctorado en Ciencias Educativas



**“Factores asociados a la enseñanza eficaz de los  
docentes de la UABC ante la pandemia de Covid-19”**

**TESIS**

Que para obtener el grado de

**DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

APROBADO POR:

**Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías**  
Director de tesis

**Dra. Edna Luna Serrano**  
Sinodal

**Dra. Karla María Díaz López**  
Sinodal

**Dr. Salvador Ponce Ceballos**  
Sinodal

**Dr. Carlos David Díaz López**  
Sinodal





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 03 de enero de 2023

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. VIOLETA GARCIA ARIZMENDI**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“FACTORES ASOCIADOS A LA ENSEÑANZA EFICAZ DE LOS DOCENTES DE LA UABC ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Rodríguez', is written over a horizontal line.

**DR. JUAN CARLOS RODRÍGUEZ MACÍAS**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 03 de enero de 2023

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. VIOLETA GARCIA ARIZMENDI**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“FACTORES ASOCIADOS A LA ENSEÑANZA EFICAZ DE LOS DOCENTES DE LA UABC ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, reading 'Edna Luna S.', is positioned above a horizontal line.

DRA. EDNA LUNA SERRANO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 03 de enero de 2023

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. VIOLETA GARCIA ARIZMENDI**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“FACTORES ASOCIADOS A LA ENSEÑANZA EFICAZ DE LOS DOCENTES DE LA UABC ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Karla María Díaz López', is positioned above a horizontal line.

**DRA. KARLA MARÍA DÍAZ LÓPEZ**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 03 de enero de 2023

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. VIOLETA GARCIA ARIZMENDI**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“FACTORES ASOCIADOS A LA ENSEÑANZA EFICAZ DE LOS DOCENTES DE LA UABC ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

---

DR. SALVADOR PONCE CEBALLOS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 03 de enero de 2023

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. VIOLETA GARCIA ARIZMENDI**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“FACTORES ASOCIADOS A LA ENSEÑANZA EFICAZ DE LOS DOCENTES DE LA UABC ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'CDL', is written over a horizontal line.

DR. CARLOS DAVID DÍAZ LÓPEZ

## **Dedicatoria**

A mi familia, por su amor y apoyo incondicional.

## Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para la realización de esta investigación.

Gracias a la UABC por abrir espacios para la investigación. Agradezco a los profesores y profesoras de esta institución por el interés en contestar el cuestionario que permitió realizar los análisis estadísticos. Mi reconocimiento a todo el personal del IIDE por brindarme la ayuda suficiente para finalizar este trabajo.

Mi gratitud a la Dra. Alicia Chaparro Caso-López (e. p. d.), por confiarme el tema de investigación, formarme como investigadora, involucrarme en sus proyectos, exigirme siempre dar el mayor esfuerzo, emocionarse tras cada hallazgo e integrarme a su familia académica. Lamento haberla perdido antes de entregarle los resultados del estudio.

Especialmente agradezco a mi Director de tesis, el Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías, por aceptar el reto de trabajar un tema en curso, su inteligencia, capacidad de escucha y crítica constructiva; por su amabilidad y buen trato a mi persona que, en conjunto, me motivó a finalizar esta investigación.

Agradezco los comentarios de mi Comité de tesis. Mi cariño de siempre al Dr. Joaquín Caso Niebla, a quien debo mi fortaleza y entrenamiento académico, por ayudarme en momentos complicados. A la Dra. Karla María Díaz López por su amistad y entusiasmo en cada recomendación. Al Dr. Salvador Ponce Ceballos por su paciencia y conocimientos, que permitieron encontrar las entrañas de este trabajo. En especial, agradezco a la Dra. Edna Luna quien me enseñó a matizar con rigor científico esta investigación. Valoro la ayuda del Dr. Carlos David Díaz López, para presentar un resultado de manera precisa.

Gracias a mis queridos hijos y esposo, quienes esperaron siempre lo mejor de mí, me brindaron su cariño y comprensión para trabajar ante eventos inesperados. Los amo eternamente.

## Índice de Contenido

INTRODUCCIÓN .....	12
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	15
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	20
OBJETIVOS .....	20
OBJETIVO GENERAL .....	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	20
JUSTIFICACIÓN .....	21
VALOR METODOLÓGICO .....	21
VALOR TEÓRICO .....	21
RELEVANCIA INSTITUCIONAL Y SOCIAL.....	22
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	23
2.1 ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....	23
2.2 ENSEÑANZA EFICAZ.....	30
2.2.1 Modelos de Enseñanza Eficaz. ....	32
2.3 ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	42
2.4 ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA Y ENSEÑANZA EN PANDEMIA POR COVID-19.....	48
2.4.1 Estudios empíricos en la educación superior ante la pandemia por Covid-19.....	51
CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES .....	64
3.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS.....	67
3.2 ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS.....	70
<i>Características de la enseñanza eficaz en la modalidad presencial.....</i>	70
<i>Características de la enseñanza eficaz en la modalidad virtual. ....</i>	73
<i>Factores relacionados con la enseñanza eficaz en la modalidad presencial. ....</i>	75
<i>Factores relacionados con la enseñanza eficaz en la modalidad virtual.....</i>	77
CAPÍTULO 4. MARCO CONTEXTUAL.....	82
4.1 MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA .....	83
4.2 ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO .....	85
4.3 CENTRO DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA.....	86
4.4 LA DOCENCIA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 .....	87
CAPÍTULO 5. MÉTODO.....	89
5.1 PARTICIPANTES.....	89
5.2 DISEÑO DEL ESTUDIO .....	91
5.3 MATERIALES E INSTRUMENTO .....	91
5.4 PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO.....	93
5.4.1 Procedimiento de la primera fase. Diseño y desarrollo del cuestionario para medir la enseñanza eficaz en educación superior .....	94
5.4.2 Procedimiento de la segunda fase. Estudio de los factores asociados a la enseñanza eficaz en docentes de educación superior ante un contexto de pandemia por Covid-19.....	103
CAPÍTULO 6. DISEÑO Y DESARROLLO DEL CUESTIONARIO PARA MEDIR LA ENSEÑANZA EFICAZ EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	106
6.1 REVISIÓN DE LA LITERATURA .....	106
6.2 DISEÑO Y DESARROLLO DEL CUESTIONARIO .....	106
6.3 EVIDENCIAS DE VALIDEZ BASADAS EN EL CONTENIDO .....	114
6.4 EVIDENCIAS DE VALIDEZ BASADAS EN LA ESTRUCTURA INTERNA.....	118

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA ENSEÑANZA EFICAZ EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE UN CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19.....	133
7.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ENSEÑANZA EFICAZ EN UABC ANTE UN CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19.....	133
7.1.1 <i>Características de datos personales, laborales y de formación de los docentes de UABC</i> .....	133
7.1.2 <i>Características de la enseñanza eficaz</i> .....	136
7.2 FACTORES ASOCIADOS A LA ENSEÑANZA EFICAZ EN UABC ANTE UN CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19 .....	153
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	161
8.1 RESULTADOS DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA SOBRE LA ENSEÑANZA EFICAZ Y EL DESARROLLO DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.....	161
8.2 PRINCIPALES RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS, DESCRIPTIVOS, CORRELACIONALES Y CAUSALES SOBRE LA ENSEÑANZA EFICAZ .....	163
8.3 CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	173
REFERENCIAS .....	178
ANEXOS .....	201
ANEXO A .....	201
ANEXO B .....	202
ANEXO C .....	204
ANEXO D .....	205
ANEXO E.....	206
ANEXO F.....	211
ANEXO G .....	227
ANEXO H .....	228
ANEXO I.....	232
ANEXO J .....	240

## Índice de tablas

<b>Tabla 2.1</b> Dimensiones e Indicadores de la Competencia Docente Universitaria.....	26
<b>Tabla 2.2</b> Enseñanza para la Competencia Profesional de Cabrera et al. (2001).....	27
<b>Tabla 2.3</b> Dimensiones, Áreas y Características del Modelo de Enseñanza para el Aprendizaje Efectivo .....	34
<b>Tabla 2.4</b> Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea.....	45
<b>Tabla 3.1</b> Preguntas de Investigación Durante el Mapeo y la RSL.....	64
<b>Tabla 3.2</b> Cadenas de Búsqueda Aplicadas en las Bases de Datos .....	65
<b>Tabla 3.3</b> Documentos Identificados en Redalyc, Scopus y WoS, por Tipo de Modalidad .....	67
<b>Tabla 3.4</b> Distribución de los Artículos por Tipo de Estudio .....	70
<b>Tabla 3.5</b> Características de la Enseñanza Eficaz .....	72
<b>Tabla 3.6</b> Características de la Enseñanza Eficaz Virtual .....	74
<b>Tabla 3.7</b> Factores Relacionados con la Enseñanza Eficaz en la Modalidad Presencial .....	76
<b>Tabla 3.8</b> Factores Relacionados con la Enseñanza Eficaz Virtual .....	78
<b>Tabla 4.1</b> Distribución del Personal Académico en UABC .....	82
<b>Tabla 4.2</b> Aspectos y Competencias del Rol Docente en la UABC.....	84
<b>Tabla 5.1</b> Características de los Docentes Participantes .....	90
<b>Tabla 5.2</b> Secciones y Escalas del Cuestionario para Medir la Enseñanza Eficaz en Educación Superior .....	93
<b>Tabla 6.1</b> Estructura de la Sección de Datos Personales, Laborales y Formación Docente .....	107
<b>Tabla 6.2</b> Estructura Teórica de la Sección II sobre Enseñanza Eficaz En Educación Superior .....	108
<b>Tabla 6.3</b> Estructura Teórica de la Sección III sobre las Condiciones Contextuales de la Práctica Docente .....	110
<b>Tabla 6.4</b> Estructura Teórica de la Sección IV sobre las Características de los Estudiantes Universitarios.....	112
<b>Tabla 6.5</b> Estructura del Cuestionario. Versión Preliminar.....	113
<b>Tabla 6.6</b> Resultados del Coeficiente de V de Aiken.....	114
<b>Tabla 6.7</b> Estructura del Cuestionario. Segunda Versión.....	115
<b>Tabla 6.8</b> Distribución de los Ítems de la Sección II sobre Enseñanza Eficaz por Escalas y Subescalas.....	116
<b>Tabla 6.9</b> Distribución de Los Ítems de la Sección III y IV por Escala y Número de Ítems .....	117
<b>Tabla 6.10</b> Subescala Demuestra Conocimiento de los Planes y Programas, la Pedagogía y los Estudiantes.....	119
<b>Tabla 6.11</b> Subescala de Diseño Eficaz de las Estrategias de Aprendizaje .....	121
<b>Tabla 6.12</b> Subescala Diseño de las Evaluaciones de los Estudiantes .....	122
<b>Tabla 6.13</b> Escala de Clima del Aula.....	124
<b>Tabla 6.14</b> Escala de Instrucción en el Aula .....	126
<b>Tabla 6.15</b> Escala de Responsabilidades Profesionales .....	128
<b>Tabla 6.16</b> Escala de Contexto Externo .....	129
<b>Tabla 6.17</b> Escala de Contexto Organizacional .....	130
<b>Tabla 6.18</b> Escala de Contexto Personal .....	132

<b>Tabla 7.1</b> Distribución Porcentual del Lugar y Tipo de Cursos en que han Participado Docentes de UABC en Temáticas de Enseñanza Virtual.....	135
<b>Tabla 7.2</b> Condiciones Físicas, Psicológicas, Culturales, Académicas y Tecnológicas de los Estudiantes.....	151
<b>Tabla 7.3</b> Correlaciones entre las Variables del Factor Externo y el Puntaje de Enseñanza Eficaz.....	153
<b>Tabla 7.4</b> Correlaciones entre las Variables del Factor Organizacional y el Puntaje de Enseñanza Eficaz.....	155
<b>Tabla 7.5</b> Correlaciones entre las Variables del Factor Personal y el Puntaje de Enseñanza Eficaz.....	156
<b>Tabla 7.5</b> Modelos Explicativos de la Enseñanza Eficaz .....	158

## Índice de figuras

<b>Figura 2.1</b> Modelo para el Aprendizaje en Línea Sostenible en la Educación Superior Durante la Pandemia por Covid-19.....	55
<b>Figura 2.2</b> Modelos para el Bienestar de los Estudiantes en Tiempos de Enseñanza Remota de Emergencia Durante Covid-19.....	57
<b>Figura 2.3</b> Resultados de Modelo de Ecuaciones Estructurales de Elumalai et al. (2020).....	59
<b>Figura 3.1</b> Proceso de Selección de Artículos.....	66
<b>Figura 3.2</b> Evolución de la Investigación en Enseñanza Eficaz por Año y Tipo de Modalidad.....	68
<b>Figura 3.3</b> Distribución de Autores por Tipo de Modalidad y País.....	69
<b>Figura 3.4</b> Distribución de las Características de Enseñanza Eficaz en Modalidad Presencial.....	71
<b>Figura 3.5</b> Distribución de las Características de Enseñanza Eficaz en Modalidad Virtual.....	74
<b>Figura 3.6</b> Resumen de los Principales Factores Asociados a la Enseñanza Eficaz en la Modalidad Presencial y Virtual.....	81
<b>Figura 5.1</b> Procedimiento de la Primera Fase.....	94
<b>Figura 5.2</b> Procedimiento de la Segunda Fase.....	103
<b>Figura 7.1</b> Grado de Satisfacción con los Cursos de UABC.....	135
<b>Figura 7.2</b> Demuestra Conocimiento de los Planes, Programas, Pedagogía y Estudiantes.....	137
<b>Figura 7.3</b> Recursos Disponibles en Internet.....	137
<b>Figura 7.4</b> Diseño del Curso en Línea.....	138
<b>Figura 7.5</b> Diseño de Actividades Pedagógicas Coherentes.....	139
<b>Figura 7.7</b> Selección de Materiales en Diversos Formatos Digitales.....	140
<b>Figura 7.9</b> Diseño de las Estrategia de Evaluación.....	141
<b>Figura 7.10</b> Establezco una Cultura de Aprendizaje y Autoaprendizaje.....	142
<b>Figura 7.11</b> Gestiona los Procesos del Aula.....	143
<b>Figura 7.13</b> Maneja el Comportamiento del Grupo.....	144
<b>Figura 7.14</b> Involucramiento de los Estudiantes con el Aprendizaje.....	145
<b>Figura 7.15</b> Comunicación Clara en la Instrucción.....	146

<b>Figura 7.16</b> Utilizo la Evaluación para Verificar el Aprendizaje .....	147
<b>Figura 7.17</b> Utilizo las TIC en la Instrucción .....	148
<b>Figura 7.19</b> Participo en la Comunidad Profesional .....	149
<b>Figura 7.20</b> Reflexiono sobre la Enseñanza .....	150
<b>Figura 7.21</b> Gráfico de Probabilidad Normal de los Residuos Estandarizados y Dispersión del Puntaje Total de Enseñanza Eficaz .....	159

## Resumen

En marzo de 2020, derivado de la emergencia sanitaria por el coronavirus SAR-CoV-2 (COVID-19), los sistemas educativos suspendieron sus actividades presenciales de forma abrupta e indefinida. De manera particular, en el nivel de educación superior, los docentes se enfrentaron al reto de transformar el proceso educativo tradicional e incursionar en ambientes virtuales.

La enseñanza eficaz comprende una línea de investigación educativa centrada en estudiar las características de los docentes cuyas prácticas de enseñanza sobresalen entre las realizadas por otros profesores. Además, se han estudiado diversos factores que influyen sobre dicha eficacia en contextos de normalidad. Sin embargo, la pandemia generó una serie de situaciones que afectaron el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de investigación que se presenta en este documento, fue determinar los factores asociados a la enseñanza eficaz de los docentes de la UABC ante la pandemia de Covid-19. Para ello, y respaldado en una revisión sistemática de la literatura, se diseñó y desarrolló un cuestionario apegado a altos estándares psicométricos. Este se conformó por cuatro secciones y se aplicó a una muestra representativa de 523 docentes universitarios. Para los análisis estadísticos se empleó una regresión lineal múltiple mediante el método de pasos sucesivos. Se encontró que los factores que explicaron el 30% de la varianza ( $R^2=.298$ ;  $p = .006$ ) fueron los organizacionales, personales y la planeación del curso virtual.

El estudio confirma la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza eficaz; además, la situación vivida con la pandemia por covid-19 puso de manifiesto las necesidades docentes para impartir clases de manera eficaz. La investigación reportada, contribuye al reconocimiento de los determinantes que influyen en el desempeño eficaz de los docentes universitarios ante circunstancias de emergencia.

*Palabras clave:* Enseñanza eficaz; Efectividad docente;; Enseñanza remota; Ambientes virtuales de enseñanza; enseñanza de emergencia: Covid-19



## Introducción

El 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de Salud (OMS) informó que, en diciembre de 2019, la República Popular China apareció el coronavirus SAR-CoV2 (COVID-19) causando un brote de neumonía. En poco tiempo pasó de ser una epidemia (local) a una pandemia (global). Esta situación obligó a la OMS a declarar una emergencia sanitaria a nivel mundial, por lo que recomendó el cierre de entradas y salidas de diversos territorios, así como la suspensión de eventos masivos y promovió una serie de medidas sanitarias tanto en las escuelas como en los establecimientos en general (DOF, 2020).

En México, el 19 de marzo del 2020, la Secretaría de Salud reconoció que el COVID-19 era considerado como grave, y estableció lineamientos preventivos mediante la “Jornada Nacional de Sana distancia”. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública comunicó que durante el periodo del 17 al 23 de marzo asistirían a clase los estudiantes, docentes, y personal administrativo sin alguno de los síntomas asociados con dicha enfermedad. Más tarde, se suspendieron las actividades escolares a partir del 23 de marzo y se consideró reanudarlas hasta el 17 de abril del mismo año (DOF, 2020).

Esta situación generó incertidumbre en diversos ámbitos, incluido el educativo. Las Instituciones de Educación Superior (IES) decidieron suspender temporalmente sus actividades. En México, el equivalente a 5.3 millones de personas que laboraban o estudiaban en las IES (4.7 millones de estudiantes, 429,495 docentes y 188,646 no docentes) no pudieron asistir a las escuelas. Ante tal situación, se desarrollaron iniciativas tecnológicas como la disposición de plataformas y recursos digitales, que permitieran la continuidad en el aprendizaje (Subsecretaría de Educación Superior [SES], 2020). En el caso particular de la Universidad Autónoma de Baja

California, se ajustó a las medidas determinadas por la Secretaría de Educación Pública e implementó estrategias de enseñanza a distancia para dar continuidad a las actividades sustantivas durante la emergencia sanitaria (ANUIES, 2020a).

En el estudio de Enseñanza Eficaz realizado en la UABC durante el mes de marzo del año 2020 (Chaparro et al., 2021), justo al inicio de las clases virtuales, se evaluaron cinco dominios (planeación y preparación de clase, clima del aula, instrucción en el aula, responsabilidades profesionales y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento). De manera general, los docentes encuestados consideraron su desempeño, en la modalidad presencial, muy bueno (59%), bueno (26%), sobresaliente (14%), y regular (1%). Los dominios se vincularon con los resultados obtenidos en la evaluación docente, la cual se efectúa en la UABC de forma periódica. Aunado a ello, se reconoció el área de las responsabilidades profesionales como la de mayor fortaleza, seguido de su capacidad para planear y preparar clases. Sin embargo, el dominio de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento se consideró un área de oportunidad, principalmente, por el dominio básico de la plataforma proporcionada por la universidad (Blackboard) y la dificultad para realizar cursos virtuales (evaluar, retroalimentar y adaptar materiales). Con respecto a la opinión de los estudiantes sobre sus mejores docentes, estos manifestaron características relacionadas con la planeación y preparación de clases coherentes, la comunicación, y el ambiente del aula.

Ante la reacción inmediata y prontitud de las acciones emergentes implementadas en el ámbito educativo, y aun cuando fueron diseñadas para dar respuesta inmediata a las condiciones inusuales que se comenzaban a vivir, cabe la pregunta: ¿los docentes de las IES contaban con los conocimientos y habilidades para diseñar e implementar estrategias de enseñanza bajo la modalidad virtual? Indudablemente tuvieron que adaptarse al uso de diversas plataformas y recursos tecnológicos. Al respecto, y tal como lo describió Shulman (1987) y el modelo TPACK

(Koehler et al., 2015), la compleja interrelación entre los distintos conocimientos que los catedráticos deben poseer, entre ellos el conocimiento de contenido, pedagógico, didáctico y tecnológico, permiten observar que la situación va más allá de una capacitación emergente para la enseñanza en ambientes virtuales.

La investigación sobre la enseñanza eficaz a nivel mundial muestra un nivel consolidado, sobre todo, en la educación básica. Sin embargo, los estudios sobre los factores asociados a la misma en todos los niveles educativos, aún son escasos en México. Este trabajo tiene como objetivo determinar los factores asociados a la enseñanza eficaz de los docentes de la UABC en situación de emergencia. En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, la justificación teórica, metodológica, la relevancia social del estudio y la viabilidad para su desarrollo. En el segundo y tercer capítulo, se muestra la revisión de los modelos, marcos teóricos y estudios empíricos que dan soporte a este estudio. En el cuarto capítulo, se presenta el marco contextual. En el quinto capítulo se describe el método desarrollado en la investigación que permitirá el alcance de los objetivos planteados. En el sexto capítulo, se detalla el diseño y desarrollo del cuestionario que permitió recabar los datos de la investigación. En el capítulo séptimo, se presenta el estudio de los factores asociados a la enseñanza eficaz en la UABC. Finalmente, en el octavo capítulo se encuentra la discusión, conclusiones, limitaciones y propuestas para futuras investigaciones.

## Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Las circunstancias vividas en México con el aislamiento físico debido a la contingencia sanitaria a partir de marzo del 2020, generaron un fenómeno de cascada en la educación. Los docentes de educación superior incursionaron en la modalidad virtual de manera súbita. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020c) en México, en el ciclo escolar 2019-2020, el 83% de la matrícula en este nivel educativo cursó la modalidad escolarizada o presencial (3, 537, 096 estudiantes) y el 17% la modalidad no escolarizada (728, 290 estudiantes). Previo a la emergencia sanitaria, la investigación sobre el tema ya había documentado la resistencia de los docentes para implementar esta modalidad de enseñanza, debido a la carga de trabajo que les implicaba (Heaton-Shrestha et al., 2005), a los bajos o nulos incentivos que las IES les proporcionaban (Carr y Fraser, 2014) y a la resistencia al cambio (Aslan y Zhu, 2017). Sin embargo, los profesores mexicanos tuvieron que impartir sus cátedras de esta forma. Algunas IES desarrollaron acciones ante la emergencia sanitaria (ANUIES, 2020b). No obstante, se desconoce si los esfuerzos fueron suficientes para cubrir las necesidades de enseñanza-aprendizaje.

En el análisis de Canales et al. (2022), se comenzó a distinguir el tipo de modalidad implementada durante la pandemia. La cual correspondía más con la presencial que con la virtual, debido a la ausencia de elementos como la planeación, el diseño de materiales digitales acordes a este tipo de enseñanza, entre otros. Parecía tener mayor correspondencia con la enseñanza remota de emergencia, debido a que el objetivo consistía en dar continuidad al servicio educativo ante situaciones adversas. Preocupaba el efecto del confinamiento sobre la calidad, y que esta recayera verdaderamente sobre todos los involucrados (desde el profesor, la institución, el sistema educativo y hasta en el propio gobierno).

Los docentes tuvieron que adaptarse ante esta nueva forma de trabajo. Algunos, posiblemente, se desempeñaron con el mismo compromiso y pasión que en la modalidad presencial, desde sus diversos contextos y niveles de conocimiento pedagógico, disciplinar y tecnológico. Habrá que considerar la falta de condiciones adecuadas para conectarse vía remota desde sus hogares, aunado al exceso de ruido externo y la presencia de la familia en el mismo espacio de trabajo. Sin duda, representó un reto para los docentes desempeñarse en estas nuevas condiciones. Así, surgen dos interrogantes: ¿cuáles son las características de enseñanza eficaz de los docentes de la UABC en una situación de pandemia? y ¿cuáles son los factores asociados a la enseñanza eficaz ante esta nueva circunstancia?

La enseñanza eficaz comprende una línea de investigación educativa que se ha centrado en estudiar las características de los docentes cuyas prácticas de enseñanza sobresalen entre las realizadas por otros profesores (Chapman et al., 2016; Martínez-Garrido y Murillo, 2016). En la modalidad presencial, un docente eficaz realiza las siguientes actividades:

- Demuestra dominio sobre el contenido de la asignatura y la organización de los enfoques pedagógicos a utilizar durante el curso (Abayadeera et al., 2018; Antony et al., 2019; Bassey, 2018);
- obtiene conocimiento de sus estudiantes (Jones et al., 2019);
- promueve el respeto y la empatía entre los miembros de la clase (Gordon, 2003; Jones et al., 2019);
- maneja tanto los procedimientos del aula como la conducta de los estudiantes (Bassey, 2018);
- fomenta una comunicación clara y precisa (Antony et al., 2019; Mehrparvar y Karimnia, 2018);

- expone con ejemplos prácticos el tema estudiado (Simendinger et al., 2017);
- tiene capacidad de respuesta a las dudas del estudiante (Antony et al., 2019; Gordon, 2003);
- muestra creatividad e innovación en las clases (Benzehaf, 2018);
- motiva a sus estudiantes hacia el aprendizaje (Bassey, 2018; Huang, 2019);
- aplica una evaluación justa del aprendizaje (Antony et al., 2019);
- reflexiona sobre la enseñanza y participa con la comunidad profesional (Benzehaf, 2018; Jones et al., 2019).

Mientras que, en la modalidad virtual, se mencionan las siguientes características:

- Diseña el curso en línea (Bolldén, 2016; Kumar et al., 2019; Martin et al., 2019);
- selecciona y adapta materiales (Brudermann, 2015; Mee et al., 2018);
- usa la tecnología (Kumar et al., 2019; Taylor et al., 2018);
- administra el tiempo (Mee et al., 2018; Parra Castrillón, 2020);
- promueve una interacción satisfactoria entre docente y estudiantes (Ruey-Shin & Chih-Hung, 2011);
- gestiona el contenido del curso (Martin et al., 2019);
- brinda retroalimentación oportuna (Durán Rodríguez y Estay-Niculcar, 2016);
- tiene presencia en los foros de discusión (Martin et al., 2019);
- genera entornos personales de aprendizaje (Parra-Castrillón, 2020);
- tiene conocimiento pedagógico (Aslan y Zhu, 2017); entre otras.

Durante la contingencia sanitaria, posiblemente hubo algunos docentes que se adaptaron más rápido que otros, los cuales se esperaba que hayan implementado prácticas de enseñanza

eficaz, propiciando el aprendizaje y motivando a sus estudiantes. Mientras que habrá otros docentes enseñando de manera tradicional, con mayores complicaciones al momento de implementar estrategias acordes a esta situación, sin lograr que sus estudiantes se motiven y aprendan. Entonces, surge la pregunta ¿qué factores de tipo externo, organizacional y personal se asocian con la adopción de prácticas eficaces en este contexto de pandemia?

Respecto a esta pregunta, los factores que se han estudiado en la modalidad presencial, se han centrado principalmente en aspectos asociados con los atributos y características de personalidad del docente. Dentro de los primeros, se han estudiado: el género, la edad, el grado de estudios, la experiencia profesional y las actividades de vinculación, concluyendo que todos estos tienen baja o ninguna asociación con las prácticas de enseñanza (Galván y Farías, 2018). Respecto a las características de personalidad, Scheerens (2016) documentó que el estudio de esta comenzó a desarrollarse a partir de 1960, principalmente se analizó la flexibilidad/rigidez, la extroversión/introversión, el locus de control, la autoeficacia. En otros estudios se reportaron algunas características de personalidad como la sinceridad, la imparcialidad y el entusiasmo, trascendentales en el éxito de la docencia (Gordon, 2003; Pal y Rehman, 2018; Swe Khine y Atputhasamy, 2002), así como la personalidad humorística e inspiradora (Huang, 2019; Pal y Rehman, 2018). De la misma forma se estudió la inteligencia y se demostró el impacto positivo de la habilidad verbal (Scheerens, 2016).

Además, en la literatura también se encontraron algunos estudios que analizan el papel de los factores institucionales que inciden en dichas prácticas como la flexibilidad curricular y la infraestructura (Amaro de Chacín et al., 2008), la actualización continua que brinda la institución a sus docentes (Montero et al., 2007); y el esquema de evaluación docente (Patrón y Cisneros-Cohernour, 2014). Otros aspectos institucionales han recibido poca atención en la literatura como

el modelo educativo (Moreno et al., 2016), y el clima organizacional (Baño Ayala et al., 2016), a pesar de su certera influencia en las prácticas de enseñanza, no se ubican estudios que analicen esta relación.

En la modalidad virtual, se encuentran ciertas diferencias, como, por ejemplo, en el factor personal, donde las variables analizadas han sido: área de conocimiento (Aslan y Zhu, 2017); experiencia en la enseñanza virtual o mixta (Cubebes y Riu, 2018); motivación (Isabirye y Dlodlo, 2014); creencias pedagógicas (Carr y Fraser, 2014); actitud hacia la tecnología (Yusop, 2015); entre otras. Dentro del factor organizacional, las variables de mayor estudio han sido la capacitación docente (Aslan y Zhu, 2017), el tipo de plataforma (De Pablos et al., 2011); los incentivos, reconocimiento y apoyo institucional hacia el docente (Kumar et al., 2019); la política, estructura y sistema (Carr y Fraser, 2014); y los recursos digitales disponibles para desarrollar el contenido (Blin y Munro, 2008). En el factor contextual, se observaron el surgimiento de las nuevas pedagogías, los cambios tecnológicos, el entorno político y el financiamiento (Carr y Fraser, 2014), la red nacional de banda ancha (Bolldén, 2016); y la experiencia de los estudiantes en el trabajo virtual (Mee et al., 2018), entre otros.

Es importante señalar que estos factores asociados en la modalidad presencial y virtual han sido estudiados en contextos de normalidad; sin embargo, la situación de pandemia puede alterar el papel que estos factores tienen en la enseñanza eficaz, pues las condiciones actuales generan una serie de situaciones que afectan al desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje. Algunos estudios documentan las características de la enseñanza remota de emergencia y establecen lo siguiente: brinda acceso temporal a la enseñanza durante una emergencia derivada de una crisis y hasta que esta finalice (Bawa, 2020); es rápida de configurar y confiable; con una

evaluación centrada en el contexto, entrada y proceso, más que en el producto; y utiliza características de la enseñanza presencial con métodos alternativos (Hodges, 2020).

Por lo tanto, resulta necesario y pertinente analizar en un contexto de pandemia ¿qué características de enseñanza eficaz identificadas en la literatura, prevalecen en los docentes de la UABC? y ¿qué factores se asocian a esta enseñanza eficaz?

### **Pregunta de Investigación**

- ¿Cuáles son los factores asociados a la enseñanza eficaz de los docentes de la UABC ante la pandemia de Covid-19?

### **Objetivos**

#### **Objetivo General**

-Determinar los factores asociados a la enseñanza eficaz de los docentes de la UABC ante la pandemia de Covid-19.

#### **Objetivos Específicos**

1. Diseñar un modelo hipotético sobre la enseñanza eficaz en situación de emergencia y los factores que la explican, a partir de la revisión sistemática de la literatura (RSL).
2. Desarrollar un cuestionario para docentes en educación superior, que incluya variables de la enseñanza eficaz, así como factores asociados a la misma, con base en RSL.
3. Caracterizar la enseñanza eficaz en situación de emergencia en los docentes de UABC, a partir de la aplicación del cuestionario desarrollado.
4. Contrastar empíricamente el modelo hipotético sobre enseñanza eficaz en docentes de la UABC en situación de emergencia.

5. Generar un modelo explicativo de los factores asociados a la enseñanza eficaz en situación de emergencia.

### **Justificación**

En este apartado se especifican los motivos por los cuales es importante realizar la presente investigación. Para ello, se aborda el valor metodológico, el valor teórico y la relevancia institucional y social, que en conjunto sustentan la necesidad y viabilidad para ejecutar este estudio de alcance explicativo. A continuación se describe cada uno de ellos.

**Valor Metodológico.** La información anterior expone la multiplicidad de estudios que analizan, por un lado, las características de la enseñanza eficaz tanto en la modalidad presencial (Abayadeera et al., 2018; Antony et al., 2019; Bassey, 2018), como en la modalidad virtual (Aslan y Zhu, 2017; Martin et al., 2019; Parra Castrillón, 2020); y por otro lado, los factores asociados a la modalidad virtual (Bolldén, 2016; Carr y Fraser, 2014; Machumu et al., 2018; Wu, 2016) y a la modalidad presencial (Amaro de Chacín et al., 2008; Scheerens, 2016). Sin embargo, se requieren estudios que permitan identificar, en conjunto, las características de la docencia en situación de emergencia y los aspectos inherentes al docente que explican por qué la enseñanza es eficaz o no en esta situación, y cómo la logran. Así, la presente investigación aporta un modelo explicativo de los factores asociados a la enseñanza eficaz en educación superior en una situación emergente

**Valor Teórico.** Esta investigación presenta una revisión sistemática de la literatura de la investigación realizada durante los últimos veinte años respecto al tema de enseñanza eficaz y los factores asociados a la misma en docentes de educación superior. A su vez, esta revisión sistemática de la literatura contribuyó a identificar los conceptos más importantes, lo cual facilitó la elaboración de las definiciones operativas de los constructos que fueron incorporadas al diseño y desarrollo de los instrumentos de medición. Asimismo, se aportan elementos empíricos que

enriquecen el Marco para la enseñanza eficaz desarrollado por Danielson (2014), ya que se profundiza en las características del docente eficaz en educación superior y se identifican los factores que explican su desempeño. Por otro lado, el cuestionario y los instrumentos incluidos en él pueden permitir -a otras universidades e instituciones de educación superior, incluida la Universidad Autónoma de Baja California- indagar sobre la enseñanza eficaz en situación emergente, lo cual incide directamente en la mejora de la educación que brindan dichas instituciones.

**Relevancia Institucional y Social.** Las IES tienen el objetivo de formar personas con las habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para promover el desarrollo social y económico a largo plazo en cada país (Ferreyra, et al., 2017), y sin descuidar la responsabilidad social (Vallaes, 2014). La información recabada mediante el presente estudio, brinda información a las IES en México, a los propios académicos, estudiantes, sociedad en general y, principalmente a la UABC, respecto a la comprensión de las condiciones en las cuales las buenas prácticas se realizan, así como la identificación de factores explicativos de las mismas. Esto ayuda a tener una mayor comprensión sobre los mecanismos que se deben implementar para mejorar la calidad de la enseñanza en la educación superior.

Finalmente, la información que se presenta en el documento, aporta elementos a la UABC que contribuyen en la definición de los perfiles de los docentes, así como los planes de formación y desarrollo continuo del colectivo docente; y los resultados del estudio pueden ser utilizados como referente para futuras investigaciones relacionadas con la mejora del logro académico, y la relación que guarda la enseñanza eficaz con la reprobación y/o deserción estudiantil.

## **Capítulo 2. Marco Teórico**

Este capítulo tiene como objetivo documentar los principales hallazgos de la investigación educativa respecto al tema de enseñanza eficaz. Para ello, se revisaron los estudios de enseñanza en educación superior. Asimismo, se identificaron los estudios de enseñanza eficaz establecidos en diversos Marcos, Modelos y listados. Consecutivamente, se analizó la enseñanza virtual en educación superior. Por último, dado que se recabó la enseñanza implementada durante la pandemia por Covid-19, se revisó la investigación en enseñanza remota de emergencia y los estudios de enseñanza realizados durante esta pandemia.

### **2.1 Enseñanza en Educación Superior**

La investigación en educación ha generado estudios de diversa índole. Uno de los intereses principales de los sistemas educativos ha sido comprender cómo mejorar el rendimiento de los estudiantes. Por ello, los estudios se han centrado en conocer el efecto de diversas variables sobre el rendimiento escolar. Estas variables son de tipo personal: características de los estudiantes, qué valoran, cómo es su aprendizaje, cuáles son sus antecedentes académicos, sus expectativas de estudio, sus diversas habilidades. También se encuentran las variables familiares: nivel socioeconómico de los padres, formación académica, estilo de crianza, expectativas, colaboración con tareas escolares, tipo de relaciones padres e hijos. Entre las variables escolares se han estudiado: la infraestructura, el contexto, el docente; dentro de las variables del docente ha interesado conocer sus características, qué hacen, cuáles son sus creencias y cómo influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Good et al., 2009).

La enseñanza es parte inherente de un docente, es un conjunto de prácticas que implican una causa y un efecto, estas prácticas son medibles, dependen en gran medida del contexto y son

multifactoriales. La investigación sobre la enseñanza tiene el objetivo de analizar la complejidad de estos fenómenos y ha evolucionado a partir de distintas líneas de investigación que han estudiado múltiples aspectos involucrados en el proceso de enseñanza. La enseñanza eficaz es una de estas líneas de investigación, sin una teoría que integre los hallazgos (Wittrock, 1989). De esta manera, principalmente, se han desarrollado distintos Modelos, Marcos para la buena enseñanza y listados de las características de un docente eficaz. En los apartados siguientes se presentarán cada uno de los estudios identificados en la literatura.

2.1.1 Modelo de Shulman. Uno de los enfoques más representativos es el de Shulman, y aunque no es reconocido como un teórico de la enseñanza eficaz, sus aportaciones convergen con la literatura al respecto. Además, es un referente obligado en la evaluación docente en educación superior. Por ello, se dedica un apartado a la propuesta de Shulman como un modelo explicativo de la enseñanza eficaz.

De acuerdo con Shulman (1987), los docentes deben poseer ciertos conocimientos básicos para desempeñarse con calidad, asimismo, estos tienen diversas fuentes de conocimiento que le permiten mejorar su práctica. Shulman propuso un modelo de acción y razonamiento pedagógico, en el cual los conocimientos básicos que un docente debería tener son siete: (1) Conocimiento del contenido; (2) Conocimiento didáctico general, está relacionado con la gestión y organización de la clase; (3) Conocimiento del currículum, incluye los materiales y programas de estudio; (4) Conocimiento didáctico del contenido, implica la comprensión del docente respecto a la materia y la pedagogía; (5) Conocimiento de los estudiantes y sus características; (6) Conocimiento de los contextos educativos, se incluye el funcionamiento del grupo, la gestión y financiamiento, así como el conocimiento de la comunidad y la cultura; (7) Conocimiento de los objetivos, contiene las finalidades y los valores educativos, así como los fundamentos filosóficos e históricos. En

particular, Shulman resalta el segundo tipo de conocimiento (didáctico general), debido a la importancia que tiene el desarrollo adecuado de los contenidos, así como la anticipación de los problemas particulares que se generan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el autor existen cuatro fuentes de conocimiento: (a) la formación académica disciplinar, la cual se refiere al manejo del contenido de la asignatura; (b) materiales y contexto del proceso educativo, (c) literatura educativa especializada, es toda aquella bibliografía que aporta información relevante respecto a la enseñanza, las cuales abonan al desempeño del profesor; y (d) sabiduría adquirida con la práctica, es la experiencia del docente recabada con el paso del tiempo, sustentada en la reflexión y documentación de sus resultados, y que podrían ser compartidos con otros colegas.

Shulman (1987) desarrolló, con base en la investigación empírica, un modelo de acción y razonamiento pedagógico que implica un ciclo en la enseñanza. Este modelo se integró por cinco componentes. El primero es la *comprensión inicial*, necesaria para reflexionar respecto al contenido que el docente enseñará y cómo lo realizará. El segundo es la *transformación*, integrada por cuatro subcomponentes que dan inicio con la interpretación del tema a desarrollar, seguido de la explicación mediante diversos ejemplos, selección del repertorio didáctico y adaptación a las diversas necesidades de los estudiantes. El tercero es la *enseñanza*, involucra un conjunto de características que apoyarán al docente en la ejecución del tema, por ejemplo, la elaboración de presentaciones, el fomento del trabajo en equipo, elaboración de preguntas para afirmar la comprensión de los contenidos, entre otros. El cuarto componente es la *evaluación*, el cual tiene la finalidad tanto de confirmar la comprensión del estudiante, como el desempeño del docente. El quinto es la *reflexión* del proceso de enseñanza-aprendizaje recién realizado, con la finalidad de

mejorar las futuras cátedras. Por último, el ciclo cierra con la comprensión final de todo el proceso realizado.

2.1.2 Competencia Docente Universitaria. Acevedo y Fernández (2004), proponen un modelo teórico-hipotético para establecer una medida de competencia para docentes universitarios, desde el punto de vista de los estudiantes. Como se observa en la tabla 2.1, en este se proponen cinco dimensiones: (a) organización y recursos, en la que se establece la estructura lógica de la clase; (b) presentación y dominio, a través del cual el docente muestra sus conocimientos en la exposición de los temas; (c) interacción, involucra indicadores que muestran la relación del docente con los estudiantes; (d) evaluación, se establecen los criterios con anterioridad y se mantiene una justificación objetiva en la misma; y (e) entusiasmo, el docente obtiene la atención de los estudiantes mediante una actitud activa y dinámica.

**Tabla 2.1**

*Dimensiones e Indicadores de la Competencia Docente Universitaria*

Dimensión	Indicadores
Organización y recursos	Preparación de clase
	Utilización de métodos y recursos de instrucción
Presentación y dominio	Dominio de los temas
	Exposición (claridad y orden)
	Amplitud
Evaluación	Justicia e imparcialidad en la evaluación y calificación
	Relación y definición de los criterios de calificación
Interacción	Estimula la participación, el diálogo, la reflexión y el debate
	Escucha dudas y críticas
	Apoya a los estudiantes
Entusiasmo	Entusiasmo e interés mostrado en clase
	Actitud activa y dinámica

*Nota.* Elaboración propia

2.1.3 Enseñanza para la Competencia Profesional. En este Modelo de Cabrera et al. (2001), se analiza el impacto de tres áreas: (a) las características preuniversitarias; (b) las prácticas

docentes; y (c) el clima del aula; en la obtención de competencias profesionales de los estudiantes. En el modelo se destaca una asociación positiva y significativa de las prácticas docentes (interacción y retroalimentación del instructor, la claridad y organización de la instrucción y el aprendizaje colaborativo), con las habilidades de los estudiantes para la resolución de problemas, habilidades grupales y comprensión de la ingeniería como una ocupación. En la tabla 2.2 se aprecian las áreas y sus elementos.

**Tabla 2.2**

*Enseñanza para la Competencia Profesional de Cabrera et al. (2001)*

Áreas	Elementos
Características preuniversitarias	Habilidades
	Aspiraciones
	Nivel de estudios de los padres
	Etnia
	Género
Prácticas docentes	Interacción y retroalimentación del instructor
	Claridad y organización de la instrucción
	Aprendizaje colaborativo
Clima del aula	Justicia e imparcialidad en la evaluación y calificación
	Relación y definición de los criterios de calificación
	Actitud activa y dinámica

*Nota.* Elaboración propia.

2.1.4 Competencias Profesionales del Docente Universitario. Para Zabalza (2007) en este modelo teórico, las competencias se refieren “al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (p.70). De acuerdo con Zabalza (2007), las competencias profesionales que debe cubrir el docente universitario son diez:

- I. *Planificar la enseñanza.* Los docentes ponen en práctica las ideas pedagógicas, los conocimientos científicos y la experiencia didáctica que poseen; la estructura de la planeación incluye los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación, la

contextualización del proyecto, las estrategias de apoyo para los estudiantes, y los dispositivos para evaluar el desarrollo del programa.

- II. *Seleccionar y preparar contenidos.* Los tres aspectos importantes dentro de este rubro relacionado con la calidad del docente son: la selección de los contenidos más importantes para determinada disciplina; la secuenciación de los mismos que incluye el orden, conexión entre temas de la disciplina y otras disciplinas, así como la relación con problemas de la vida real; y la presentación de los contenidos que implica el nivel de profundidad e interrelación que debe abordar el profesor entre algunos temas.
- III. *Ofrecer información y explicación organizada.* Es la capacidad del docente para gestionar la transmisión adecuada de la información: producción comunicativa (idea clara que se desea transmitir, uso de códigos efectivos para transmitir la idea, proceso de transmisión adecuado), refuerzo de la comprensibilidad (asegurarse que el estudiante comprende el mensaje que se desea compartir), organización de los mensajes, y pasión en la transmisión de conocimientos.
- IV. *Manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* En esta competencia, el docente incorpora las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, prepara información, diseña materiales multimedia, y ofrece apoyo al estudiante en la selección de información pertinente, entre otros.
- V. *Diseñar la metodología y organizar las actividades.* El docente organiza los espacios, elige el método didáctico (magistral, autónomo o por grupos), selecciona y desarrolla las tareas instructivas (diversidad de tareas, con distintas demandas cognitivas, productos de las actividades).

- VI. *Comunicarse con los estudiantes.* Es la capacidad del docente para gestionar de manera adecuada las relaciones interpersonales con los estudiantes
- VII. *Tutorizar.* Apoyo del docente a los estudiantes que está vinculado a la enseñanza de su asignatura (repasar temas, resolver problemas, orientar trabajos, lecturas, investigaciones, prácticas, intercambios, entre otros) y a la carrera en general. Para que esta sea realizada adecuadamente se deben cubrir algunas condiciones: materiales (tiempo, espacio y número de estudiantes); equilibrio entre encuentros planificados al inicio de la carrera y opcionales hacia el final de la misma; reuniones periódicas y planificadas. Asimismo, el docente tiene condiciones personales tales como la accesibilidad, flexibilidad, locuacidad, credibilidad y paciencia.
- VIII. *Evaluar.* Implica tres fases: recoger información; valorar la información obtenida y compararla con marcos de referencia establecidos; y ajustar la siguiente etapa.
- IX. *Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.* En esta competencia se requiere que los docentes de todas las disciplinas reflexionen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, investiguen los factores que afectan la didáctica universitaria y publiquen los resultados obtenidos, a fin de incidir efectivamente en la misma.
- X. *Identificarse con la institución y trabajar en equipo.*

2.1.5 Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. Un modelo referido en la literatura en educación superior es el de García-Cabrero et al. (2008), que tiene la particularidad de ser desarrollado en un contexto mexicano, por ello se considera relevante incluirlo dentro de esta revisión de modelos de enseñanza eficaz.

Este modelo fue desarrollado con la finalidad de mostrar las competencias requeridas por la actividad docente, tanto dentro del aula como en el contexto institucional de trabajo colegiado.

El modelo consta de tres momentos: (a) Actividades previas al proceso de enseñanza-aprendizaje, este primer momento de la actividad docente, consiste en la planeación macro del programa de las asignaturas, así como el desarrollo de los procesos de formación continua, el fomento de la cultura de gestión y evaluación institucional, y finalmente incluye la planeación de la asignatura por parte del docente; (b) Actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el segundo momento y se integra por la gestión del progreso de los aprendizajes, la interacción didáctica dentro del aula, y la comunicación adecuada; por último, en el tercer momento (c) Valoración del impacto del proceso, se incluyen los mecanismos mediante los cuales se valorarán los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, mismos que abarcan el logro de los objetivos de la asignatura, las expectativas del docente, el seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes y la autoevaluación del desempeño (García et al., 2008).

## **2.2 Enseñanza Eficaz**

Una línea de investigación de la Enseñanza es la enseñanza eficaz (EE), dentro de la cual se estudian las características de los docentes que sobresalen entre otros profesores (Chapman et al., 2016; Martínez-Garrido y Murillo, 2016). Existen varias definiciones, una de ellas es la realizada por Hativa como la enseñanza que genera un aprendizaje efectivo y exitoso de los estudiantes, el cual es profundo y significativo. El maestro eficaz es el que mejor usa el tiempo de clase para promover el aprendizaje exitoso de los estudiantes, y para motivar y guiar a los estudiantes (Hativa, 2000). Para Martínez-Garrido y Murillo (2016) es la actividad del docente que permite obtener un mayor desarrollo en todos sus estudiantes, independientemente de sus antecedentes escolares, familiares, contextuales y económicos.

La investigación al respecto comenzó en 1930, el cúmulo de conocimiento generado a lo largo de este tiempo permitió agruparlo en tres fases: (I) el profesor ideal, entre 1930 y 1960, el

debate en turno pretendía conocer las características del docente ideal para compararlas con las que conformaban al docente real; (II) el comportamiento del profesor, entre 1960 y 1980, esta fase estuvo marcada por la necesidad de conocer las actividades que distinguían a un docente eficaz; y (III) los estudios sobre eficacia educativa, entre 1980 a la fecha, durante esta etapa se descubrió que lo sucedido en el aula tenía relación con el rendimiento de los estudiantes. Además, se destacó que el desarrollo socio-afectivo también era resultado de los aprendizajes y no únicamente el rendimiento académico (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

La investigación sobre la enseñanza eficaz indaga aquellos factores a nivel del aula que tienen mayor incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. En el Modelo global de enseñanza eficaz se explica que esta se encuentra influenciada por el contexto político, social, escolar y del aula, así como por las características, los valores y los conocimientos del docente (Murillo, et al., 2011). Estos autores sintetizan las características de dicho constructo en 10 factores, estableciendo que un docente eficaz deben cubrir las siguientes condiciones: (1) implicación y compromiso docente; (2) clima del aula, (3) altas expectativas y autoestima; (4) lecciones estructuradas; (5) actividades variadas, participativas y activas; (6) atención a la diversidad estudiantil; (7) optimización del tiempo de aprendizaje; (8) organización y gestión del aula; (9) utilización de los recursos didácticos; y (10) evaluación, seguimiento y retroalimentación.

Por su parte, Martínez-Garrido y Murillo (2016) organizaron las características y factores de la enseñanza eficaz en tres áreas y 19 indicadores: (a) proceso de enseñanza, integrado por el tiempo y oportunidades de aprendizaje, la metodología docente, los deberes escolares, la atención a la diversidad, la evaluación del estudiante, la retroalimentación y la utilización de recursos; (b) marco para la enseñanza, incluye indicadores como el clima de aula, la gestión de aula, las expectativas hacia el estudiante, la implicación familiar; y (c) el docente y sus condiciones, dentro

de esta área se incluyen indicadores como el compromiso docente, el trabajo en equipo, la planificación de la enseñanza, el desarrollo profesional, el empoderamiento, la relación con la dirección, las condiciones laborales y la satisfacción docente.

De acuerdo con Scheerens (2016), la relación entre la efectividad de la enseñanza y las características de personalidad del docente ha sido estudiada desde los años sesenta, se destacan variables como la flexibilidad/rigidez, extroversión/introversión, locus de control, autoeficacia. Scheerens destaca el poco apoyo que se otorgó a variables como ser cálido e inflexible, así como a la inteligencia general del profesor sobre el logro de los estudiantes, aunque se demostró el impacto positivo de la habilidad verbal. De la misma forma, el investigador reportó que la preparación profesional y la experiencia tuvieron impacto en los países en desarrollo, en donde existe variación en el entrenamiento de los docentes y menor uniformidad en la infraestructura que estos tienen a su disposición para realizar su trabajo.

### **2.2.1 Modelos de Enseñanza Eficaz.**

En los siguientes apartados se da cuenta del estado del arte respecto a la enseñanza eficaz. Se describen los diversos modelos identificados en la literatura, tales como el Modelo Integral de Eficacia Educativa de Creemers; el Modelo de enseñanza para el aprendizaje efectivo de Hativa; el Modelo Iberoamericano de Martínez-Garrido y Murillo; el Modelo de Good & Brophy; y el Marco para la Enseñanza de Danielson.

2.2.1.1 Modelo Integral de Eficacia Educativa de Creemers. El modelo de Creemers es uno de los referentes ampliamente citados en la literatura de la enseñanza eficaz de educación básica. Otros modelos evaluativos de la enseñanza se basan en este, por ello es importante profundizar en su descripción.

De acuerdo con Creemers y Kyriakides (2016), este modelo se desarrolló en 1994 desde la perspectiva psicológica, la cual se interesó en estudiar el nivel escolar y, sobre todo, el nivel aula. Creemers demostró que dos variables como *el tiempo en la tarea y la oportunidad de aprendizaje* mostraban diferencias a nivel aula y escuela. Este modelo se integró con múltiples factores de diversos niveles de anidamiento (escuelas anidadas en contextos, aulas en escuelas y estudiantes en aulas). El modelo multifactorial de Creemers ayudó a reconocer que las diferencias en el logro de los estudiantes provenían de una estructura multinivel con interrelaciones complejas. Lo acontecido a nivel aula y escuela tenía influencia sobre los resultados de los estudiantes.

Dicho modelo está basado en cuatro supuestos: (a) el tiempo que el estudiante pasa en la tarea y la oportunidad de aprendizaje se relacionan con su propio logro; (b) la calidad de la enseñanza, el plan de estudios y los procedimientos de agrupación, influyen sobre el tiempo que el estudiante pasa en la tarea y también con la oportunidad de aprendizaje; (c) la calidad de la enseñanza, el tiempo en la tarea y las oportunidades de aprendizaje en el aula son influidas por factores del nivel escolar; (d) además de la calidad de la instrucción, los factores del estudiante (aptitud, antecedentes y motivación) también influyen sobre su propio logro (Creemers y Kyriakides, 2016).

2.2.1.2 Modelo de Enseñanza para el Aprendizaje Efectivo en la Educación Superior. Hativa (2000), propuso un modelo que organiza las dimensiones de la enseñanza efectiva en una estructura jerárquica de tres niveles. El primer nivel está integrado por las principales dimensiones identificadas en la investigación como son la claridad en la enseñanza, la organización del curso, el interés y compromiso, y el clima agradable del aula. El segundo nivel tiene varias capas relacionadas con el desglose de la claridad en la enseñanza y la simplificación del material presentado; El tercer nivel se conforma por las estrategias/técnicas del salón de clase. En la tabla

2.3 se muestran las características de esta propuesta y en los párrafos subsecuentes se desarrolla cada nivel del Modelo de Hativa.

**Tabla 2.3**

*Dimensiones, Áreas y Características del Modelo de Enseñanza para el Aprendizaje Efectivo*

Dimensiones	Áreas	Características
Nivel principal	Claridad en la enseñanza Organización del curso	Organización del curso. Proporcionar un marco de referencia conceptual e integrar todos los recursos para el aprendizaje. Organización de la lección. Presentar temas y subtemas, organizar temas en secuencias lógicas y coherentes, comunicar el esquema de la lección y ubicarlo dentro del marco general del curso, recordar los puntos principales.
	Interés y Compromiso Clima agradable del aula	
Nivel intermedio	Desglose de la claridad en la enseñanza.  Desglose de la simplificación del material.	Simplificar el material presentado. Evitar ruido en la enseñanza. Adaptar la instrucción a los estudiantes. Clarificar después de completar la instrucción. Enseñar en dos ciclos. Enseñar en pasos pequeños. Identificar los puntos principales del material.
Nivel bajo	Técnicas del aula. Desglose de la enseñanza en dos ciclos.	Mostrar casos concretos, casos comparables, interpretaciones visuales.

*Nota.* Adaptado de “*Teaching for Effective Learning in Higher Education*”, por N. Hativa, 2000. Derechos de autor (2020) por Kluwer Academic Publishers.

De acuerdo con Hativa (2000), en el primer nivel de la enseñanza para el aprendizaje eficaz, los docentes y estudiantes universitarios consideran que la *claridad en la enseñanza* es el elemento más importante para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Claridad en la enseñanza significa

enseñar de una manera que permita a los estudiantes comprender. Se mencionan algunas diferencias por disciplinas en la percepción de la importancia de este rubro, mientras para los estudiantes de matemáticas, ciencias naturales e ingeniería es más importante, para los estudiantes de humanidades, artes, educación y ciencias sociales no lo es.

Los componentes de la claridad en la enseñanza son: usar ejemplos e ilustraciones, presentación del material de manera simple y lógica; ajustar el ritmo y nivel de enseñanza a los estudiantes; usar cuestionarios en clase para medir la comprensión de los estudiantes; repetir y resumir los puntos centrales; dividir el material en partes pequeñas y enseñar paso a paso; y guiar a los estudiantes en su aprendizaje.

El segundo componente principal en el Modelo de Hativa (2000), es la *organización del curso y las clases*. Este componente se refiere al procedimiento de la enseñanza que permite a los estudiantes seguir la presentación durante las clases, identificar la ubicación y relación de cada tema con el marco general del curso y las clases, estructurar el material nuevo, y absorberlo e incrustarlo dentro de su estructura cognitiva existente para recuperarlo con facilidad. La calidad del curso y la organización de las lecciones se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes y la satisfacción del curso.

La organización de las lecciones consiste en: (a) estructurar el contenido de las clases en temas y subtemas; (b) ordenar los temas en una secuencia lógica; (c) comunicar los objetivos y estructura del contenido del curso y su lugar dentro del marco conceptual general del curso; (d) actualizar frecuentemente a los estudiantes en la ubicación actual dentro del curso; y (e) mostrar tablas comparativas, resumen de los puntos más importantes.

El tercer componente principal en la propuesta de Hativa es *mantener el interés y compromiso de los estudiantes en el aprendizaje*. Para ello se recomienda: presentar contenido que atraiga la atención de los estudiantes y mostrar un comportamiento entusiasta y dinámico. También se sugiere presentar el contenido de forma dramática, por ejemplo, guardar las conclusiones para el final, construir una tabla con celdas vacías que podrán llenarse en el transcurso de la clase; preguntar a los estudiantes la posible respuesta a un problema, después desarrollar el tema y contestar correctamente el problema; otras formas son crear controversia, mostrar contradicciones o un experimento. Por último, para mostrar una conducta entusiasta y dinámica, se debe transmitir una experiencia única a los estudiantes durante la clase, por lo que es recomendable incorporar anécdotas, analogías, ejemplos relevantes e ilustraciones, de tal forma que se destaquen las cualidades del tema, su importancia e interés; de igual forma se recomienda mostrar los temas con nivel de energía alto, usar gestos, variar el tono de voz, mantener contacto visual con los estudiantes; y evitar el dictado de temas que puede ser leído en un libro o en la presentación de la clase.

El cuarto elemento central para Hativa (2000) es el *Clima agradable*. De acuerdo con la investigadora, el aprendizaje involucra procesos cognitivos y también emocionales. Por lo cual, el ambiente de las clases debe ser agradable para que el estudiante quiera asistir a clases para tomar un curso cognitivamente desafiante, en el que puede pensar y aprender. Para generar un clima agradable en el aula se recomienda promover una actitud favorable hacia el docente y los estudiantes. El docente asiste a clases con buena disposición, con la clase organizada, con actitud favorable hacia los estudiantes (con empatía, respeto, mostrando interés en su aprendizaje y necesidades, creando clima seguro y relajado); mantiene interacciones adecuadas entre docentes-

estudiantes y entre estudiantes; y demuestra altas expectativas en el aprendizaje de los estudiantes y lo comunica de manera sutil, verbal y no verbal.

En el segundo nivel del Modelo de Hativa, se ubican: (a) el desglose de la claridad en la enseñanza, involucra aspectos como simplificar el material presentado, evitar ruido en la enseñanza, adaptar la instrucción a los estudiantes, y clarificar después de completar la instrucción; y (b) la enseñanza en dos ciclos, implica enseñar en pasos pequeños, e identificar los puntos principales del material.

*Simplificar el material*, es una de las mejores estrategias para lograr claridad en la enseñanza, se reduce la complejidad en la explicación y disminuyen los requisitos cognitivos. Hativa (2000), refiere cuatro estrategias para lograr la simplificación:

1. Enseñar en dos o más ciclos. En el primer ciclo se muestra una simplificación del tema nuevo, en un segundo o quizá más ciclos, se presentan de manera detallada el concepto nuevo o procedimiento.
2. Enseñar en pequeños pasos. Fragmentar en tema nuevo en partes pequeñas, es importante para lograr claridad en la enseñanza.
3. Informar a los estudiantes los puntos principales del material. El profesor que desea ser claro en su exposición debe resaltar el punto más importante para comprender y retener a lo largo del tema.
4. Explicar mediante una secuencia coherente y lógica.

Otros elementos necesarios para promover la claridad en la enseñanza es *evitar ruido en el lenguaje y en el discurso*. Estos interrumpen la atención y el seguimiento del material, ocasionan duda, conflicto o confusión. Entre las características de personalidad de los docentes, los

problemas con la calidad del discurso (incluida la tartamudez, desvanecimientos de la voz en medio de la oración, murmullos o dificultad para hablar) correlacionan negativamente con la evaluación de los estudiantes a sus profesores.

*Adaptar la instrucción a los estudiantes* es un área esencial en la enseñanza. El docente debe investigar el conocimiento previo, aptitudes e intereses de sus estudiantes antes de comenzar el curso. También debe evaluar continuamente la comprensión de los estudiantes (dentro de una lección y a lo largo del semestre), mediante preguntas directas o interpretando conductas no verbales de sus estudiantes. Por supuesto, debe adaptarse continuamente a los estudiantes, ya sea compensando deficiencias en el conocimiento previo o adaptando las lecciones a las aptitudes de los estudiantes. Todo esto permitirá al docente gestionar adecuadamente su curso.

La evaluación del aprendizaje proporciona retroalimentación, tanto a estudiantes como a docentes, sobre el logro de los objetivos del curso. De acuerdo con Hativa, además de evaluaciones sumativas aplicadas en diversos periodos del curso, de igual forma se realiza evaluación formativa que permite mejorar el desempeño de los estudiantes. Existe una variedad de tipos de evaluación, la más común es el rendimiento escrito como los cuestionarios de respuesta múltiple, preguntas de respuesta corta, ensayos, y solución de problemas. También se ubican las evaluaciones de desempeño en tareas como discusión de caso, presentación de proyectos, simulaciones, integración de portafolios o revistas. Otros métodos para evaluar son el rendimiento oral en la clase, en el laboratorio, el desempeño en el lugar de trabajo o tareas para llevar a casa. Es importante mencionar a los estudiantes al inicio del curso, el número, las fechas, el contenido y el tipo de evaluaciones que tendrán.

2.2.1.3 Modelo Iberoamericano. Este modelo fue elaborado por Martínez-Garrido y Murillo en 2016. El modelo Iberoamericano fue validado empíricamente y estuvo basado en una

muestra de estudiantes de tercero de primaria proveniente de nueve países de América del Sur, Centroamérica, El Caribe y Europa. Este supuesto teórico se conformó por nueve factores asociados al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes: tiempo de clase, oportunidades de aprendizaje, clima del aula, metodología docente, conocimientos, actitudes, implicación familiar, trabajo en equipo, trabajo lectivo. Los factores se encuentran organizados en tres bloques o dimensiones: las condiciones del profesorado, las acciones de enseñanza y los resultados de esta.

El Modelo iberoamericano se conforma por tres bloques de influencia sobre el desarrollo cognitivo y socioafectivo. En el primer bloque de *Condiciones previas del profesorado*, se observa que los conocimientos o experiencia y las actitudes del docente hacia los estudiantes, influyen sobre la metodología docente, el clima del aula, el tiempo en la tarea y las oportunidades de aprendizaje. En el Segundo bloque de *Acciones de enseñanza*, en las actividades realizadas dentro del aula, como la metodología docente y el clima del aula se encuentran mutuamente influidos, y estos, a su vez, inciden respectivamente sobre el tiempo en la tarea y las oportunidades de aprendizaje; mientras que las acciones de enseñanza fuera del aula como el trabajo en equipo y el tiempo docente lectivo influyen en menor medida sobre estos cuatro factores; las acciones del docente dentro del aula son incididas por las condiciones previas. En el tercer bloque de *Resultados de la enseñanza*, los factores como la metodología docente, el clima del aula, el tiempo en la tarea y las oportunidades de aprendizaje influyen sobre el desarrollo cognitivo y socioafectivo del estudiante; los cuales también se muestran afectados por la implicación familiar.

2.2.1.3 Modelo de Good & Brophy (2008). Basados en la investigación empírica realizada entre los años 1990 y 2000, concluyeron las siguientes principios de la enseñanza eficaz: (a) Expectativas del docente, muestra compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, confía en su capacidad, y modifica la forma de enseñar cuando estos no muestran comprensión; (b) aulas

proactivas y de apoyo, existen objetivos precisos, el ambiente es de solidaridad y la atención está enfocada en el aprendizaje; (c) oportunidad para aprender, además del plan de estudios, las actividades de enseñanza del docente promueven el aprendizaje; (d) contenido alineado al currículum, el docente determina la importancia del contenido establecido en el plan de estudios y, en consecuencia, estima los tiempos para cada temática; (e) contenido coherente, el contenido se aborda con suficiente profundidad solo cuando los temas lo requieren y existe coherencia dentro y entre las distintas temáticas; (f) discurso reflexivo, se busca variedad de explicaciones en un tema o problema y puede ser dirigido por el docente o los estudiantes, (g) andamiaje de las ideas de los estudiantes y participación en las tareas, el docente participa activamente en el aprendizaje de sus estudiantes y les ayuda a lograr un conocimiento de alto nivel, llevándolos del conocimiento actual al futuro, (h) práctica/aplicación, el docente permite a los estudiantes la consolidación de los conocimientos mediante la práctica y la aplicación en nuevos contextos (i) evaluaciones orientadas a los objetivos, las evaluaciones ayudan a los estudiantes a centrarse en contenidos importantes.

2.2.1.4 Marco para la Enseñanza de Charlotte Danielson (2013). El Marco para la Enseñanza (ME) fue desarrollado por Danielson y ha sido producto de la investigación teórica respecto a las responsabilidades que implica la práctica docente. Asimismo, el ME está validado en la investigación empírica sobre lo acontecido en el aula de educación básica de diversas escuelas estadounidenses. Este ha pasado por cuatro versiones desde 1996 y hasta su última actualización en 2013 (Danielson, 2014).

Aunque el ME fue desarrollado en estados unidos, ha sido un referente en diversos países para el establecimiento de sus propios criterios de evaluación, formación y desarrollo del profesorado. En Chile se elaboró en 2011 el Marco para la Buena Enseñanza, con el objetivo de proporcionar una evaluación formativa para sus docentes. En Perú se realizó en 2012 el Marco de

Buen Desempeño Docente, el cual tuvo la finalidad de establecer los criterios del desempeño esperado por los profesores, promover la reflexión respecto a su práctica, entre otros (Vázquez Cruz et al., 2014). En México, se desarrolló y validó una rúbrica para la autoevaluación de la práctica de docentes en secundaria (Gutiérrez Anguiano, 2018).

El ME de Danielson estableció cuatro dominios con 22 componentes y 76 elementos, cada uno de estos se evalúa a través de cuatro niveles de desempeño (insatisfactorio, básico, competente y distinguido):

- (1) Planeación y preparación, en éste se incluyó el conocimiento del docente respecto al contenido de la asignatura y la pedagogía utilizada, el conocimiento de sus estudiantes, la definición de los resultados de aprendizaje, el conocimiento de los recursos, la coherencia en la instrucción y la evaluación de los estudiantes;
- (2) Clima del aula, se integró por el respeto y la empatía entre los miembros de la clase, la cultura de aprendizaje, el manejo de los procedimientos del salón, el manejo de la conducta del estudiante y la organización del espacio físico;
- (3) Instrucción en el aula, este indicador comprende a la comunicación con los estudiantes, el uso de la técnica de pregunta y discusión, el compromiso hacia el aprendizaje, la evaluación de la instrucción, la flexibilidad y la capacidad de respuesta; y finalmente,
- (4) Responsabilidades profesionales, en el cual se incluyeron a la reflexión del docente respecto a la enseñanza, los registros precisos, la comunicación con las familias, la participación con la comunidad profesional, el crecimiento y desarrollo profesional, y el profesionalismo.

### 2.3 Enseñanza Virtual en la Educación Superior

La enseñanza eficaz en la modalidad virtual se aborda en este estudio debido al interés por conocer las características estudiadas en esta modalidad. La enseñanza virtual en educación superior tiene el objetivo de proporcionar una experiencia de aprendizaje significativo a los estudiantes que no pueden asistir a la universidad, debido a responsabilidades personales o profesionales. Es un procedimiento multidimensional que necesita una planificación meticulosa, evolución y evaluación (Bawa, 2020).

El diseño del curso es considerado el elemento central de esta modalidad, en donde la división del curso es semanal o en módulos de fácil comprensión, con compatibilidad entre el diseño y el contenido, así como con la disponibilidad de los recursos tecnológicos (Bolldén, 2016; Kumar et al., 2019; Martin et al., 2019; Martin et al., 2019; Mee, 2018; Parra, 2020; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011; Ruiz Bolívar y Dávila, 2016; Taylor et al., 2018). El tiempo que se invierte en su diseño es entre seis y nueve meses (Hodges et al., 2020).

En esta modalidad, el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: las actividades se diseñan para que estos generen su aprendizaje, organicen la información del curso, trabajen de manera colaborativa con sus pares y fomenten la actitud investigativa; las actividades y horarios son flexibles; y el docente ofrece retroalimentación de acuerdo con las necesidades de éstos (Parra, 2020). Para ello, los estudiantes conocen desde el inicio los objetivos del curso, los logros esperados y la forma en que deberán demostrar la adquisición de los conocimientos (Martin et al., 2019) y se requiere que tengan la capacidad para trabajar de forma autónoma (OEI, 2020).

La actitud del docente será de empatía, motivación y acompañamiento constante a lo largo del curso (Aznar-Díaz, 2019). Se utiliza una evaluación variada ya sea mediante foros de discusión,

exámenes, trabajos o proyectos finales, cuestionarios semanales, creación de contenido digital, videos, infografías, canciones, entre otros (Martin et al., 2019; Parra, 2020). La planificación del servicio de tutoría es necesaria para asegurar un acompañamiento cercano y eficiente al estudiante. La calidad de la infraestructura tecnológica es esencial para hacer viable este tipo de modalidad: software robusto, medidas de seguridad electrónica, plataforma de fácil acceso, conectividad de la misma y soporte técnico las 24 horas (OEI, 2020). En los siguientes apartados se muestran algunos de los modelos desarrollados para la enseñanza virtual.

2.3.1 Modelo TPACK. Es el modelo de la aplicación de las TIC en la enseñanza más referido en la literatura en el área y, por lo tanto, aplicable a la enseñanza virtual.

De acuerdo con Koehler et al. (2015), el Modelo TPACK fue desarrollado en 2005 por Koehler y Mishra. Éste tuvo como fundamento el Modelo de Contenidos del Conocimiento Pedagógico de Lee Shulman (1987), al cual se agregó el conocimiento tecnológico. El Modelo denominado Conocimiento del Contenido Pedagógico-Tecnológico (TPACK), articula las complejas interrelaciones entre el Contenido curricular, la Pedagogía y la Tecnología. El modelo TPACK incluye siete dominios que integran la tecnología en la enseñanza: conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico, conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico tecnológico, conocimiento del contenido tecnológico, conocimiento del contenido pedagógico y conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido.

2.3.2 Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea. García-Cabrero et al. (2018), desarrollaron en México el MECDL con la finalidad de analizar las competencias requeridas por la actividad del docente en la modalidad virtual. Este modelo consta de tres dimensiones, nueve competencias y 72 indicadores: (1) previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje, integra las actividades que el docente realiza antes de la instrucción tales como la

contextualización de la asignatura, la planeación del curso, el diseño de las experiencias de aprendizaje, el dominio y selección de las TIC, y los criterios de la evaluación; (2) Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea, en esta dimensión se especifican las actividades que se ejecutan durante el desarrollo de los temas incluidas la gestión de los aprendizajes, la motivación hacia el aprendizaje y la comunicación; (3) Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje, se refiere a todas las estrategias que el docente utiliza de manera adecuada para valorar tanto el desempeño de los estudiantes como del curso en general. En la tabla 2.4 se observa el MECDL.

**Tabla 2.4***Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea*

Dimensión	Competencia	Indicador
1.Previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje	Plantear el enfoque de la asignatura	Relacionar el contenido de la asignatura con otras asignaturas del plan de estudios. Relacionar el contenido de la asignatura con el perfil de egreso. Incorporar en el curso las necesidades del contexto social y del campo profesional. Establecer las metas generales de aprendizaje y las vincula con el perfil de egreso.
	Planear el curso de la asignatura	Especifica los aprendizajes esperados en cada unidad o experiencia de aprendizaje (EA). Define el enfoque didáctico del curso, considerando las metas de aprendizaje, el modelo educativo institucional, la postura epistemológica y los aprendizajes esperados. Selecciona materiales didácticos en diversos formatos digitales. Establece los parámetros de tiempo para el desarrollo del curso: cronograma general, los periodos de trabajo y las fechas de entrega de tareas individuales y grupales. Propone establecer claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de interacción, y convivencia, sustentadas en normas de etiqueta y valores universales de respeto a los derechos humanos y a la propiedad intelectual. Plantea las fechas importantes para la realización de actividades de entrega de productos.
	Diseñar experiencias de aprendizaje	Proporciona lineamientos de cómo utilizar los medios y recursos de manera efectiva. Incorpora instrucciones detalladas de cada unidad o EA con el fin de explicar los propósitos y las dinámicas de trabajo. Estructura experiencias de aprendizaje significativo integrales (saber, saber hacer, saber ser). Diseña experiencias de aprendizaje en una secuencia de actividades que va de lo simple a lo complejo. Diseña estrategias para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo. Diseña estrategias para promover el aprendizaje autorregulado. Plantea la realización de una evaluación diagnóstica para identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Plantea estrategias didácticas alternativas para apoyar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje y necesidades particulares de formación. Selecciona y/o diseña diversos materiales didácticos digitales que poseen calidad de contenido y de formato.
	Demostrar dominio amplio del uso y selección de TIC pertinentes para la enseñanza-aprendizaje	Desarrolla presentaciones o mini conferencias utilizando mezclas de audio y video. Selecciona TIC tomando en cuenta el nivel de alfabetización de los alumnos. Selecciona TIC que promuevan el desarrollo de habilidades digitales.
		Establece los criterios de desempeño formativos o sumativos para cada EA.

Dimensión	Competencia	Indicador
	Definir criterios y actividades de evaluación y acreditación del curso	<p>Establece los criterios para evaluar y calificar el desempeño del alumno.</p> <p>Especifica el plan de retroalimentación del desempeño de los alumnos.</p> <p>Establece estrategias de autoevaluación y coevaluación.</p> <p>Establece estrategias asociadas a la reflexión sobre las metas logradas.</p>
2. Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea	Gestionar la progresión de los aprendizajes	<p>Proporcionar al inicio, una introducción al curso para conformar un sentido de comunidad.</p> <p>Reitera las intenciones de aprendizaje y criterios de éxito al inicio de la presentación de cada unidad o EA.</p> <p>Desarrolla EA acordes a los contenidos del curso, para promover el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p> <p>Desarrolla ciclos de interacción con los alumnos durante las EA, para promover la exploración, la integración y la articulación de los aprendizajes y obtener evidencias de su comprensión.</p> <p>Proporciona información, materiales y acceso a las TIC de forma pertinente y oportuna para facilitar que los alumnos adquieran los conocimientos conceptuales, procedimentales y disposicionales propuestos en el curso.</p> <p>Guía a los alumnos a identificar las relaciones existentes entre planteamientos aparentemente diferentes o contradictorios.</p> <p>Propicia la conexión entre las ideas diagnosticadas como concepciones erróneas y conocimientos derivados de diversas fuentes.</p> <p>Aclara dudas de manera oportuna.</p> <p>Impulsa a los alumnos a pensarse como poseedores de aprendizajes relevantes y significativos.</p> <p>Incluye experiencias de aprendizaje que estimulen el interés y la curiosidad de los alumnos.</p> <p>Adapta las experiencias de aprendizaje conforme avanza el curso, de acuerdo con las características, metas, dudas y comentarios de los alumnos.</p> <p>Proporciona retroalimentación personalizada a los alumnos a través del Sistema de Calificación de la plataforma y de otros medios tecnológicos.</p> <p>Trabaja de manera individual con alumnos que presentan dificultades.</p> <p>Propicia el aprendizaje entre pares.</p>
	Llevar a cabo la interacción didáctica orientada a incrementar la motivación y las expectativas de resultados	<p>Brinda explicaciones o puntos de vista personales sobre el material del curso.</p> <p>Utiliza materiales digitales en diversos formatos que se encuentran visibles y disponibles permanentemente.</p> <p>Utiliza las tecnologías correctamente y es capaz de asesorar a los alumnos sobre cómo se usa cada una de ellas, o resolver dudas simples ante fallas o errores de la tecnología.</p> <p>Plantea preguntas para explorar la comprensión del contenido de la signatura.</p> <p>Retoma las ideas y aportaciones de los alumnos durante las actividades que realiza con el grupo.</p> <p>Incluye ejercicios prácticos adicionales, proporcionando información a los alumnos sobre las acciones que les permiten mejorar su rendimiento.</p> <p>Promueve el análisis y discusión de la aplicabilidad de las ideas y temas del curso, a la realidad.</p> <p>Interviene para que los alumnos analicen, prueben, practiquen los contenidos del curso con apoyo de las TIC.</p>

Dimensión	Competencia	Indicador
		<p>Impulsa a los alumnos a reflexionar sobre su experiencia, articular o exponer sus ideas, informes o diseños, a sus compañeros y profesor.</p> <p>Provee oportunidades equitativas de participación a través de las diferentes herramientas de la plataforma.</p> <p>Utiliza tecnologías de seguimiento de la plataforma para identificar alumnos menos dispuestos o en riesgo de rezago y estimular su participación.</p> <p>Resuelve de manera pertinente situaciones problema que surgen durante la interacción entre alumnos y con el profesor.</p> <p>Promueve que los alumnos funjan como recursos instruccionales de sus compañeros, utilizando tecnologías de colaboración que permitan el intercambio de resultados e ideas.</p> <p>Crea espacios dentro o fuera de la plataforma para llevar a cabo actividades que permiten a los alumnos compartir sus logros con sus compañeros, compararlos y hacer/recibir comentarios.</p> <p>Promueve el uso de tecnologías colaboración para llevar a cabo el trabajo entre alumnos.</p> <p>Contribuye a la generación de un entorno social propicio para el desarrollo integral de los alumnos.</p> <p>Promueve la creación de una comunidad de aprendizaje entre los alumnos.</p> <p>Propicia un sentimiento de confort en la interacción con los demás alumnos.</p> <p>Emplea la evaluación formativa (diagnóstica y de proceso) con apoyo de tecnologías digitales.</p> <p>Propicia la experimentación y expresión de sentimientos y emociones (académicas y sociales), durante la indagación e integración de conocimientos.</p>
	Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	<p>Estructura lógicamente sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas.</p> <p>Se expresa adecuadamente de forma verbal y escrita.</p> <p>Da el crédito correspondiente a los alumnos cuando retoma sus aportaciones.</p> <p>Mantiene la comunicación constante y complementa las aportaciones de los alumnos durante el desarrollo de las actividades.</p> <p>Comunica oportunamente las fechas importantes para la realización de actividades y entrega de productos.</p>
3. Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje	Utiliza formas adecuadas para valorar los procesos de enseñanza, aprendizaje autorregulado y colaborativo en línea	<p>Utiliza materiales y estrategias diversificadas para la evaluación sumativa, ajustados a los alumnos y propósitos del curso.</p> <p>Valora el desempeño de los alumnos al término de cada EA y al finalizar el curso.</p> <p>Proporciona retroalimentación a los alumnos sobre los resultados globales de la evaluación.</p> <p>Involucra a sus alumnos en la evaluación global de su desempeño.</p> <p>Involucra a sus alumnos en la evaluación global del curso.</p> <p>Involucra a sus alumnos en los procesos de reflexión sobre el logro de sus expectativas, tanto individuales como colaborativas.</p>

*Nota.* Adaptado de “Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación,” por B. García-Cabrero, et al., 2018, (<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>). Derechos de Autor *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21(1), p. 343-365.

2.3.3 Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea. Luna et al. (2018), diseñaron, desarrollaron y validaron en México este Marco analítico con la finalidad de proporcionar de manera holística los elementos que integran una enseñanza en línea de calidad. Dicho Marco se integra por siete dimensiones y 49 indicadores: política institucional, organización institucional, normatividad institucional, planes y programas institucionales, modelo educativo en línea, condiciones del trabajo docente, e infraestructura y equipamiento.

## **2.4 Enseñanza Remota de Emergencia y Enseñanza en Pandemia por Covid-19**

En este apartado se analizan las características estudiadas en la enseñanza remota de emergencia, debido a que los conocimientos derivados de esta forma de dar continuidad a la educación son, probablemente, similares a la experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19. En este sentido, la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT, por sus siglas en inglés) se ha implementado principalmente en casos de crisis y desastres causados por diversas circunstancias como lo son: conflictos armados; problemas geofísicos, meteorológicos o climatológicos; emergencias en entornos rurales y urbanos; desplazados y refugiados. La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés), estableció desde 2004, el manual de normas mínimas para la continuidad de la educación. Mediante estas se asegura el derecho a una educación de calidad para que los niños, niñas, jóvenes y adultos que transitan por situaciones de peligro, vivan en un ambiente de aprendizaje que les permita protegerse física y psicológicamente. (INEE, 2010). Recientemente, la INEE (2020) distinguió entre diversos contextos de crisis y

conflicto, clasificados de acuerdo con su naturaleza, duración e intensidad, así como de las condiciones políticas, sociales y económicas, estos son:

(a) Contextos post-crisis sin conflicto, las crisis causadas por desastres meteorológicos, geofísicos y pandemias, en donde se busca la reducción del riesgo y preparación para subsecuentes episodios;

(b) contexto post-conflicto, es aquel en donde la guerra finalizó, sin embargo, existe tensión por nuevas olas de violencia que pudieran generarse;

(c) prolongación de refugiados;

(d) crisis prolongadas, en donde las personas están vulnerables a la muerte, enfermedades, sin medios para subsistir y su gobierno es incapaz de protegerlos; y

(e) contextos complejos de emergencia humanitaria, situación en la que se pierde la autoridad parcial o total del gobierno y se requiere la intervención internacional.

Se concluye, con respaldo de la revisión de literatura, que la mayor parte de la aplicación de educación en emergencia se realiza en situaciones de crisis prolongada, tal es el caso de lo sucedido en países como Haití, Irak, Siria, Yemen, Bangladesh, entre otros (INEE, 2020).

Por su parte, Hodges et al. (2020), señalan las diferencias entre la enseñanza remota de emergencia y la enseñanza en línea o virtual: mientras la ERT tiene el objetivo de proporcionar acceso temporal a la educación y a los apoyos educativos mediante una configuración rápida y confiable, la enseñanza virtual requiere de un proceso complejo para su implementación. También advierte sobre la tendencia durante la pandemia por Covid-19,

a comparar la enseñanza en la modalidad virtual con la modalidad presencial; y sobre todo, a esperar ante una situación tan inesperada que los docentes se conviertan en expertos de la enseñanza virtual.

Respecto a lo sucedido en las instituciones de educación superior (IES) durante la pandemia por Covid-19, Cabero-Almenara y Lorente-Cejudo (2020) explican, a través de una reflexión teórica, cómo la tecnología comenzaba a introducirse en este nivel educativo a través de las aplicaciones móviles, la utilización de la “nube”, las MOOC, tabletas, entre otros. Los docentes realizaban en las plataformas virtuales más lectura que enseñanza y veían a las TIC como un añadido a esta, más que un catalizador de cambio. Sin embargo, la pandemia ofreció el uso de la tecnología como opción para dar continuidad a las funciones sustantivas de las IES. Así, el docente, además de requerir competencias pedagógicas, tecnológicas y didácticas para impartir modalidad virtual, se añaden al trabajo en confinamiento las competencias afectivas, emocionales y sociales.

Asimismo, previo a la pandemia por Covid-19, la investigación en el área ya había documentado la resistencia de los docentes en la modalidad de enseñanza virtual, debido a la carga de trabajo que les implicaba, a los bajos o nulos incentivos que las instituciones de educación superior les proporcionaban y a la resistencia al cambio (Aslan y Zhu, 2017; Kumar et al., 2019; Romero-Rodríguez et al., 2020).

Para Sangrá (2020) el trabajo virtual durante la pandemia se deberá organizar en función de la situación emergente, de manera que se tenga en consideración el perfil del estudiante y su contexto, la selección de los materiales sea acorde con su relevancia, se

busque una interacción satisfactoria mediante diversas vías entre estudiantes y el docente, y se promueva el trabajo colaborativo entre docentes.

#### **2.4.1 Estudios empíricos en la educación superior ante la pandemia por Covid-19.**

Se realizó una búsqueda en la base de datos Web of Science, así como una indagación libre de los estudios realizados a inicios de la pandemia, en la segunda mitad del año 2021 y primera del 2022. Los documentos identificados se dividieron en estudios internacionales y nacionales. Los estudios recopilados reportan percepciones de estudiantes y docentes sobre la experiencia vivida en pandemia y las necesidades de apoyo docente. Estos se acompañan de recomendaciones para el diseño de la enseñanza-aprendizaje durante la pandemia por Covid-19.

En el ámbito internacional, algunos estudios documentaron las distintas percepciones de estudiantes y docentes sobre la situación académica experimentada durante la pandemia por covid-19, la información se recabó mediante encuestas. En el caso de Said-Hung et al. (2021), encuestaron a 771 docentes y estudiantes de Argentina, Colombia, Chile, España, México y Puerto Rico. Los principales resultados revelaron que la percepción positiva de la comunidad académica para trabajar en línea, dependía de la percepción de riesgo de infección y la experiencia previa en entornos virtuales. Los profesores y estudiantes con estados de ánimo negativos expresaron dificultades en el manejo de las actividades académicas. Por ello, las recomendaciones a las instituciones de educación superior de Iberoamérica fueron mejorar la comunicación y la resiliencia, tanto de docentes como de estudiantes.

Por su parte, Bingimlas (2021), aplicó un cuestionario auto administrado a total de 97 estudiantes de la Universidad Prince Sattam bin Abdul-Aziz (Arabia Saudita). La primera

parte del cuestionario recopiló datos demográficos de los participantes. Mientras que la segunda parte recabó detalles sobre la preparación, implementación, evaluación y barreras a las prácticas docentes durante el confinamiento. El estudio concluyó que a la mayoría de los estudiantes les favorecía la enseñanza remota de emergencia, ya que facilitaba el autoaprendizaje.

El estudio de Oliveira et al. (2021), se realizó con el objetivo de comprender cómo el aprendizaje estuvo mediado por la tecnología durante las primeras etapas de la pandemia y cómo estudiantes y docentes experimentaron este cambio repentino. Se aplicó un diseño de investigación cualitativa. Los datos se recabaron a través de 30 entrevistas a profundidad y semiestructuradas a 20 estudiantes y 10 docentes de Portugal y Brasil. En el tema adaptación personal destacó la experiencia negativa para adoptar completamente la tecnología, debido a que la comunidad académica no estaba preparada, principalmente por la falta de planificación en esta forma de enseñanza. Los objetivos académicos y el aprendizaje también fueron evaluados como una experiencia negativa, debido a dificultades para controlar el fraude de evaluación, a pesar de la experiencia positiva con la adaptación de los contenidos de clase. La experiencia de los usuarios, la resiliencia y la confiabilidad fue evaluada como suficiente para aplicar con éxito esta enseñanza en emergencia. La plataforma utilizada obtuvo una evaluación positiva, los participantes la consideraron adecuada debido a la utilización de pizarras, y el fomento del trabajo grupal y por equipos se acercó a la experiencia de educación presencial. En el ámbito de la interacción con el docente y oportunidades de los estudiantes, destacaron nuevas posibilidades en la participación remota, como la colaboración en las clases de invitados internacionales de otras instituciones, así mismo hubo una mayor interacción entre alumnos y docentes. El desarrollo de comunidades de práctica, donde hay

un fuerte sentido de presencia y comunidad, compromiso o conexión social estuvo ausente en estos resultados. Entre las recomendaciones principales se destacó el desarrollo de un enfoque bimodal (aprendizaje combinado).

Elfirdoussi et al. (2020). Realizaron un estudio para investigar las limitaciones de las plataformas de e-learning y cómo se desarrollaron estas actividades en 15 universidades públicas y privadas marroquíes durante el confinamiento por el coronavirus. En esta investigación se aplicaron dos cuestionarios a 3,037 estudiantes y 231 profesores matriculados en diferentes etapas de programas universitarios. Se utilizaron tres métodos para el análisis de los datos: análisis descriptivo, análisis de regresión y análisis de respuesta cualitativa. En este estudio, tanto los profesores como los estudiantes afirmaron que el aprendizaje en línea no es más interesante que el aprendizaje presencial y los profesores deben brindar al menos el 50% de su enseñanza en modo presencial. Emergieron como recomendaciones principales, la necesidad de proporcionar soporte técnico y capacitación en el uso de estas herramientas, con la finalidad de mejorar y promover la educación a distancia en Marruecos.

En el estudio de Guangul et al. (2020), se investigaron los desafíos de la evaluación remota durante el confinamiento en instituciones de educación superior. De manera particular se estudió el Middle East College, universidad con sede en Muscat, Omán (país árabe ubicado en el suroeste de Asia). Para ello, se aplicó un cuestionario a 50 facultades. El estudio se centró en los desafíos de la evaluación remota y la falta de honestidad de los estudiantes. Los principales retos identificados en la evaluación remota fueron la infraestructura, la cobertura de los resultados del aprendizaje, la deshonestidad académica y el compromiso de los estudiantes para presentar las evaluaciones. Para minimizar la deshonestidad académica, se

encontró que el mejor enfoque era preparar diferentes preguntas para cada estudiante, cuando los grupos son pequeños. También se encontró que la exposición del trabajo en línea era una buena opción para favorecer la integridad académica. La combinación de varios métodos de evaluación, por ejemplo, envío del trabajo más la exposición en línea, ayudarían a minimizar la deshonestidad académica.

Otros estudios buscaron explicar las diversas situaciones vividas durante la pandemia. En la investigación de Cicha et al. (2021), se encuestó a estudiantes de la universidad de economía en Polonia y se analizó la influencia de la experiencia, las normas subjetivas, el disfrute, la ansiedad informática y la autoeficacia en las expectativas de los estudiantes en el contexto del aprendizaje a distancia durante la pandemia de COVID-19. Los factores que influyeron en los sentimientos de los estudiantes y que explicaron la aceptación del cambio de enseñanza presencial a virtual fueron el disfrute o sentimiento de placer en esta forma de educación y el sentido de autoeficacia. De esta manera, entre las recomendaciones más importantes destacó la importancia de mejorar la interacción docentes-estudiantes.

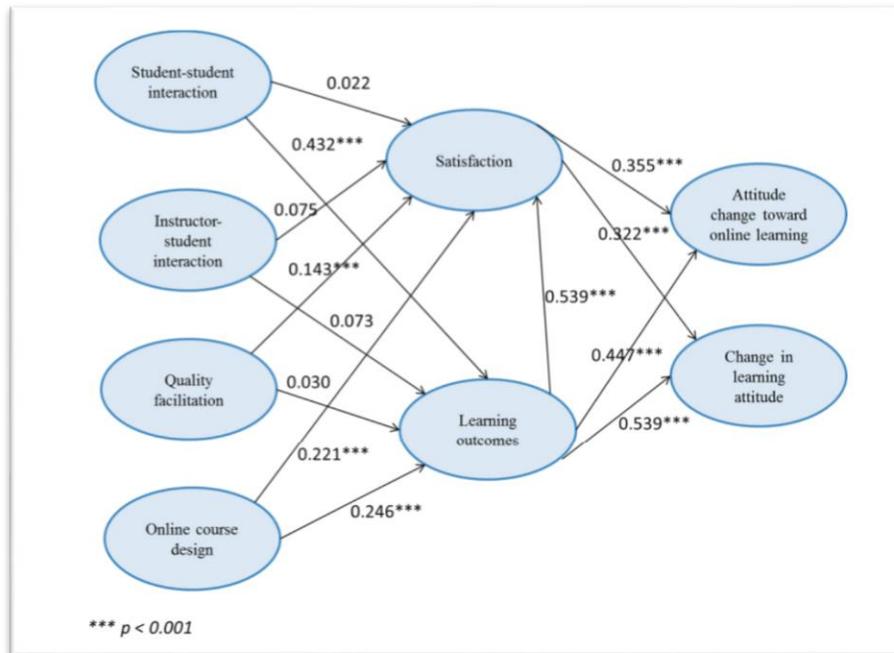
En la investigación de Chu et al. (2021), se reclutó en línea una muestra intencionada de 400 estudiantes universitarios de 11 universidades de Hong Kong. Este estudio exploró el cambio en la actitud de aprendizaje presencial y el cambio de actitud hacia el aprendizaje en línea de manera oportuna, en el momento justo de experimentación del cambio de un entorno a otro durante la pandemia por Covid-19. En este modelo, el aprendizaje percibido es influido por las interacciones entre los estudiantes y el diseño del curso (ver figura 2.1).

Para mejorar las interacciones entre estudiantes se proponen los debates en línea, los foros de discusión, las salas de trabajo en Zoom. También se recomienda colocar todas las

herramientas en un único lugar como Blackboard, Canvas o Moodle para facilitar el acceso; y formar grupos de Facebook o WhatsApp para una mejor comunicación entre estudiantes. En el caso del diseño del curso se recomienda colocar materiales variados y utilizar herramientas disponibles en las plataformas y en varios sitios web. El objetivo del curso debe comunicarse con claridad, así como los plazos de entrega, para que el estudiante conozca los alcances del curso. Todo lo anterior fomentará la satisfacción de los estudiantes en el aprendizaje en línea. Las actividades y las tareas en línea deberán vincularse al esquema de calificaciones para facilitar el aprendizaje. Es importante brindar capacitación a los docentes sobre los sistemas y herramientas en línea para que sean facilitadores efectivos. Por último, se recomienda explorar el aprendizaje combinado efectivo y las pedagogías del aula invertida.

### **Figura 2.1**

*Modelo para el aprendizaje en línea sostenible en la educación superior durante la pandemia por Covid-19*



Nota. Derechos de autor Chu et al. (2021). <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5038>

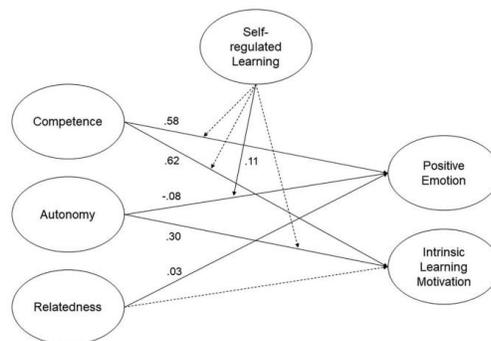
En la investigación de Holzer et al. (2021), participaron estudiantes de dos universidades: Austria (6, 071) y Finlandia (1, 653). El objetivo fue examinar en qué medida la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (competencia percibida, la autonomía y relación con otros) predicen el bienestar psicológico durante la pandemia de COVID-19. El constructo bienestar psicológico fue medido a través de la emoción positiva y motivación intrínseca de aprendizaje. El modelo de ecuaciones estructurales reveló que la competencia es el predictor más fuerte de emociones positivas. La motivación intrínseca de aprendizaje fue predicha por la competencia y la autonomía en estudiantes de ambos países, y por la relación con otros en estudiantes de Finlandia. Los efectos de moderación del aprendizaje autorregulado fueron inconsistentes. Para promover las oportunidades de aprendizaje individualizadas y al mismo tiempo que apoyen la autonomía, desafiando a los estudiantes en función de sus fortalezas y debilidades individuales, la experimentación de éxito puede

promoverse mediante el alcance de metas intermedias y se debe proporcionar retroalimentación individual (ver figura 2.2).

### Figura 2.2

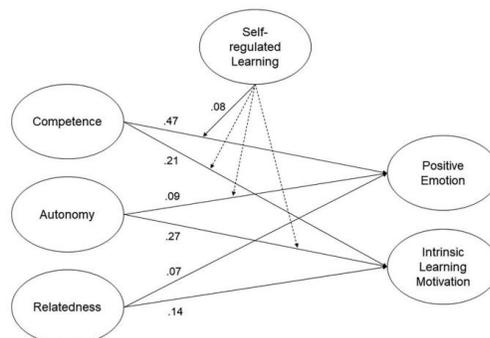
*Modelos para el Bienestar de los Estudiantes en Tiempos de Enseñanza Remota de Emergencia Durante Covid-19*

(a) Modelo 1 de estudiantes de Austria.



(b)

Modelo 2 de estudiantes de Finlandia.



*Nota.* Derechos de autor Holzer et al. (2021). *AERA Open*, 7(1), 1–13.

<https://doi.org/10.1177/23328584211003164>

Sood & Sharma (2020), estudiaron los factores que influyeron en el bienestar psicológico (PWB, por sus siglas en inglés) de los estudiantes de educación superior durante la pandemia de COVID-19. Se aplicó un cuestionario en línea a 173 estudiantes de educación superior de la India. El cuestionario se integró por tres escalas que midieron: angustia percibida (6 ítems de pensamientos y sentimientos experimentados durante el último mes), bienestar psicológico (5 ítems sobre el estado de ánimo, interés y vitalidad general), y la resiliencia (6 ítems relacionados con la capacidad de recuperarse del estrés). Los resultados indicaron que la resiliencia predice significativamente el bienestar psicológico tanto directa como indirectamente.

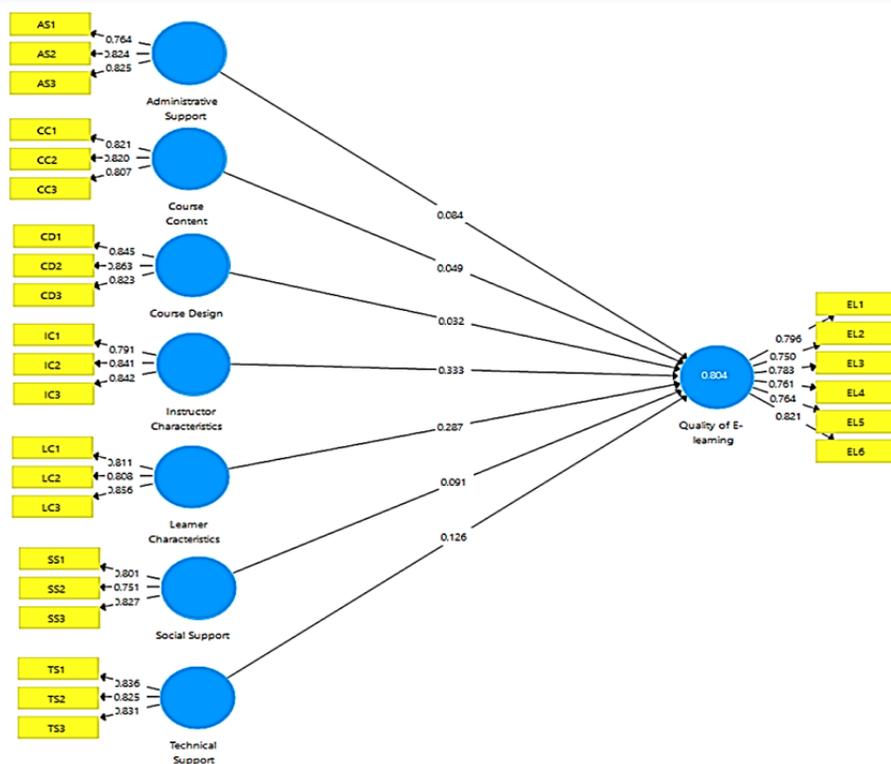
Ramírez-Hurtado et al. (2021), estudiaron los factores asociados a la calidad del servicio de enseñanza en línea en educación superior en el entorno de Covid-19. Participaron 467 estudiantes de una universidad española. Los autores aplicaron un cuestionario en línea de 14 ítems agrupados en cuatro variables latentes: las características del sistema (utilidad, facilidad de uso y soporte técnico); la eficacia de la enseñanza en línea (aprendizaje rápido en comparación con la enseñanza presencial, autonomía de aprendizaje en línea, nivel de concentración del estudiante y la interacción con otros estudiantes); la relación de los estudiantes con sus profesores y la evaluación (interacción con los profesores, el tiempo de respuesta de los profesores, diversidad de actividades de evaluación, sistema de revisión de pruebas en línea); y la satisfacción con la enseñanza en línea (satisfacción con la enseñanza en línea como método de aprendizaje, satisfacción con la enseñanza en línea, satisfacción con la enseñanza en línea por cubrir sus necesidades de aprendizaje). Los cinco atributos que requieren atención o mejora para aumentar la satisfacción con el curso en línea en emergencia fueron: la interacción entre estudiantes, nivel de concentración del estudiante, el sistema de

revisión de pruebas en línea, la utilidad del sistema y la diversidad de actividades de evaluación.

Elumalai et al. (2020), estudiaron también, la calidad de la enseñanza en línea desde la perspectiva de los estudiantes. En esta investigación se aplicó un cuestionario en línea a 784 estudiantes universitarios de la India y Arabia Saudita. Este se integró por 27 variables latentes distribuidas en siete factores: soporte administrativo, contenido del curso, diseño del curso, apoyo social, apoyo técnico, características del instructor y características del estudiante. El resultado del modelo indicó que el 80% de la calidad del e-learning fue explicado por los siete factores incluidos en el estudio (ver figura 2.3).

**Figura 2.3**

*Resultados de Modelo de Ecuaciones Estructurales de Elumalai et al. (2020)*



*Nota.* Derechos de Autor Elumalai et al. (2020). *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 731-753. <https://doi.org/10.28945/4628>

En el caso de México, la UNAM, a través del ISSUE (2020), publicó un informe respecto a cómo los docentes experimentaron este cambio de la educación presencial a la virtual. Participaron en la encuesta 383 docentes quienes, desde su percepción, evaluaron el apoyo institucional recibido. Los temas que indagaron fueron: el conocimiento del Campus virtual de la UNAM; las problemáticas de los docentes y estudiantes; el tipo de recursos tecnológicos utilizados para el trabajo a distancia; el tipo de recursos tecnológicos que les interesaría aprender; y el apoyo institucional requerido para realizar sus actividades a distancia.

Las problemáticas a las que se enfrentaron los docentes se agruparon en cuatro tipos: (a) logísticas, como el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia, y comunicación institucional; (b) tecnológicas, acceso a Internet, disposición de equipos de cómputo, y conocimientos de plataformas educativas; (c) pedagógicas, conocimiento de herramientas didácticas de educación a distancia, el manejo de grupos a distancia, y la evaluación de los estudiantes; y (d) socioafectivas, aspectos emocionales y de salud que viven los docentes como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, y cansancio.

Las problemáticas que presentaron sus estudiantes se agruparon en cuatro tipos y, contrario a las necesidades de los profesores, destacaron las siguientes: (a) tecnológicas, acceso a Internet, disposición de equipos de cómputo, conocimientos de plataformas educativas; (b) logísticas, manejo del tiempo, horarios de clase, espacios físicos para trabajar a distancia, y comunicación institucional; (c) educativas, conocimiento de herramientas de

educación a distancia, la participación a distancia, y envío de actividades y tareas; (d) socioafectivas, aspectos emocionales y de salud que viven los estudiantes como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, motivación o aburrimiento.

Los recursos tecnológicos utilizados para el trabajo docente a distancia se agruparon en cuatro tipos: (a) de comunicación (Facebook, Twitter, WhatsApp o correo electrónico); (b) de trabajo académico (Moodle, Google Suite, Google Classroom, Teams); (c) de almacenamiento, (Dropbox o Google drive; (d) de trabajo sincrónico como Skype, Google Hangouts o Zoom).

Los apoyos requeridos por los docentes en pandemia fueron: actualización docente para aprender a redistribuir el tiempo, conocer herramientas digitales, diseño instruccional en una plataforma en línea, formas de evaluación y creación de contenidos. Asimismo, comentaron la necesidad de disponer equipos de cómputo, plataformas adecuadas, cuentas de correo institucionales, conectividad a Internet con un ancho de banda adecuado. Los docentes solicitaron capacitación en el uso de las plataformas, realización de secuencias didácticas, empleo de recursos tecnológicos acorde a las asignaturas y el diseño de materiales. Otro tipo de apoyo solicitado fue el acompañamiento pedagógico, para obtener retroalimentación de su trabajo a inicios y durante la pandemia. Finalmente, pidieron apoyo técnico permanente sobre el uso de plataformas, medios de almacenamiento en la nube y software especializado.

Otro estudio identificado fue el realizado por Portillo et al. (2020), en el cual se exploraron las estrategias de enseñanza implementada durante la emergencia sanitaria por Covid-19. La muestra se integró por 44 docentes y 116 estudiantes de educación media

superior y superior del estado de Sonora, México. El cuestionario utilizado para recabar los datos se diseñó con cuatro áreas: (a) el uso de dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción; (b) la implementación de los recursos tecnológicos con base en la experiencia, dificultades y preparación; (c) la evaluación y apoyo recibido; y (d) la adaptación y proyección de los aprendizajes.

Entre los resultados principales, la comunicación fue considerada como adecuada siendo los grupos de WhatsApp, la vía principal entre docentes y estudiantes. Respecto a las actividades institucionales realizadas durante la etapa de confinamiento fueron el envío de actividades escolares por correo electrónico u otro medio y la disponibilidad de plataformas. Entre los recursos utilizados por el personal docente, destacaron el uso de libros y materiales digitalizados y el uso de videos. La disponibilidad del servicio de internet, sólo fue posible para el 20% de los estudiantes encuestados y los profesores tuvieron un servicio adecuado o utilizaron sus datos móviles. En cuanto a la experiencia previa en el trabajo en línea, en los estudiantes de Educación Media Superior fue nula y en educación superior únicamente el 20% de los encuestados la reportó.

Entre las dificultades identificadas ante esta nueva forma de trabajo, los docentes mencionaron la recepción y evaluación de las actividades escolares, la explicación de contenidos y aclaración de dudas, mientras en los estudiantes destacó la falta de recursos tecnológicos, la falta de compromiso y responsabilidad con las tareas escolares, y problemáticas familiares. El tipo de apoyo recibido por parte de la institución educativa fue calificado como satisfactorio por parte de los docentes. Los estudiantes del Nivel Medio Superior evaluaron negativamente la aclaración de dudas y explicación de contenidos complejos, mientras los estudiantes de licenciatura estuvieron inconformes con la cantidad

de actividades y tareas escolares solicitadas por sus profesores durante la pandemia. Los aspectos mejor evaluados fueron las evaluaciones y el uso de la tecnología. Los docentes reconocieron la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación, y el apoyo institucional para la actualización docente en este tema. Los estudiantes mejoraron la autonomía, responsabilidad, paciencia, y administración del tiempo.

En un estudio exploratorio publicado a finales de la pandemia, Bulás et al. (2022), indagaron sobre las competencias emocionales de los docentes mexicanos de escuelas de diversos niveles educativos. Participaron 420 profesores quienes contestaron el Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA) y cinco preguntas abiertas. Se encontró que la categoría de mayor preocupación fue la sensación de incertidumbre o ansiedad (27.45%); seguida del bienestar (17.77%), que incluyó la alegría y satisfacción; y la de menor frecuencia fue el estrés (14.09%). La mayoría de los participantes (44.8%) manejaron sus emociones a través del ejercicio y la relajación. En menor proporción (20.8%) hicieron uso de competencias emocionales como optimismo, autorregulación, y paciencia. Se recomienda desarrollar competencias emocionales, como el apoyo emocional, el optimismo, la empatía, la consideración con las demás personas y la resiliencia.

### Capítulo 3. Antecedentes

El objetivo de este capítulo es presentar la investigación realizada durante veinte años respecto a las características de enseñanza eficaz en docentes de educación superior, así como los factores que influyen sobre las mismas. En particular, el interés se enfocó en diferenciar por modalidades de estudio, presencial y virtual. Para lograr este objetivo se realizaron un Mapeo sistemático de literatura y una Revisión sistemática de la literatura (RSL). A través del mapeo de literatura se caracterizó la investigación respecto al tema que se enmarca. Mientras la RSL permitió analizar la investigación disponible, para lo cual se realizó una búsqueda intensiva, metodológica y replicable (Kitchenham et al., 2007). Esta revisión sirvió como base para efectuar análisis posteriores sobre las prácticas de enseñanza implementadas durante el periodo de pandemia por el coronavirus SAR-CoV-2 (COVID-19).

La RSL se apoyó en cuatro etapas: planeación —que inicia con un mapeo—, búsqueda, selección y síntesis de cada estudio seleccionado, atendiendo tres condiciones inherentes a este sistema (Férreas-Fernández et al., 2016): (a) realizar la búsqueda en las bases de datos académicas; (b) establecer criterios de inclusión y exclusión para la selección de los estudios; (c) compartir los resultados para que alguien más replique la investigación.

En la etapa de planeación se determinaron las preguntas de interés que sirvieron como guía para tener un primer acercamiento con el tema de estudio. En la Tabla 3.1 se muestran las preguntas del Mapeo y la RSL.

#### **Tabla 3.1**

*Preguntas de Investigación durante el Mapeo y la RSL*

Fase	Preguntas
Mapeo	PM1: ¿Cuántos documentos al respecto tienen las bases de datos Scopus, WoS y Redalyc? PM2: ¿Cuál es la evolución de la investigación en esta área de estudio en los últimos veinte años? PM3: ¿Cuáles son los autores más relevantes?
RSL	PS1: ¿Cuál es el método de investigación aplicado? PS2: ¿Cuáles son las características de la enseñanza eficaz en las modalidades virtual y presencial? PS3: ¿Cuáles son los factores asociados a la enseñanza eficaz en las modalidades virtual y presencial?

*Nota.* Elaboración propia.

En la etapa de búsqueda se establecieron tres principios: (a) la selección de tres bases de datos: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Scopus y Web of Science (WoS); (b) determinación de los criterios de inclusión: artículos arbitrados, periodo de búsqueda entre los años 2000 y 2020, idioma español e inglés, nivel de educación superior, y las modalidades de estudio presencial y virtual; y (c) evaluación de la calidad de los estudios seleccionados considerando los siguientes criterios: objetivo, referentes teóricos y/o empíricos, método y conclusiones en cada documento. Estos criterios permitieron identificar las cadenas de búsqueda (véase Tabla 3.2).

**Tabla 3.2**

*Cadenas de Búsqueda Aplicadas en las Bases de Datos*

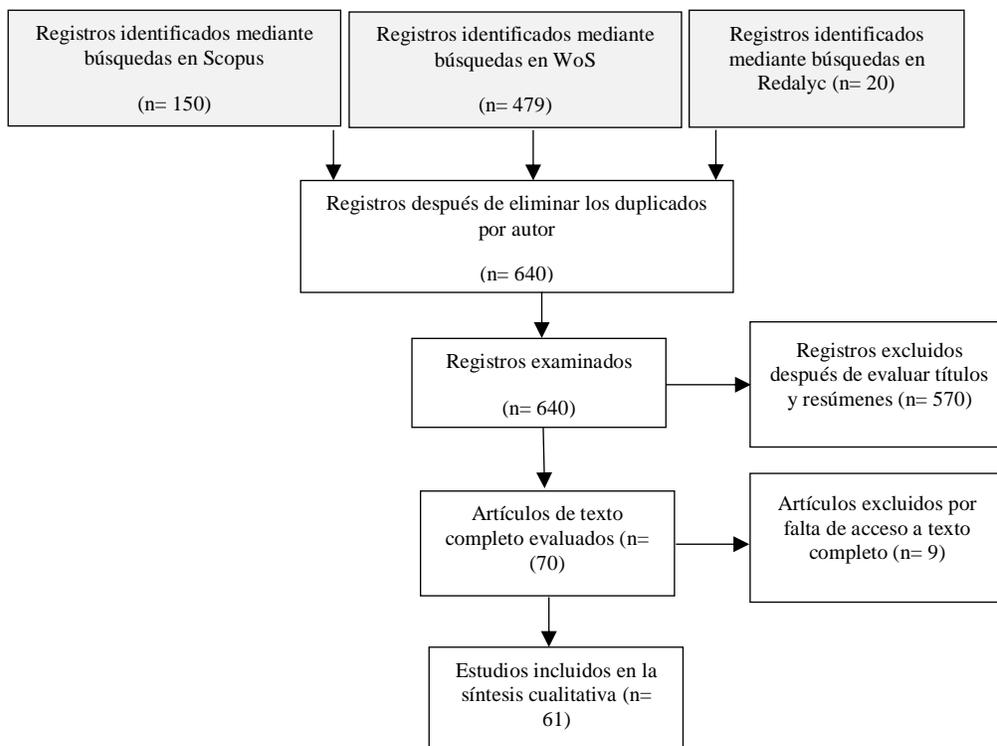
Base de datos	Cadena de búsqueda
Scopus	( TITLE-ABS-KEY ( "effectiveness teaching" OR "teaching practices" OR "teaching performance" ) AND TITLE-ABS-KEY ( "education" ) AND TITLE-ABS-KEY ( "factors" OR "variables" ) AND TITLE-ABS-KEY ( "higher education" ) ) AND DOCTYPE ( ar OR re ) AND PUBYEAR > 1999
WoS	TI=(("effectiveness teaching" OR "teaching practices" OR "teaching performance" AND "education" AND ("factors" OR "variables") AND "higher education")) AND TYPES OF DOCUMENTS: (Article) Period: 2000-2020. Indices: SCI-EXPANDED, ESCI, A&HCI, SSCI.
Redalyc	""effectiveness teaching" OR "teaching practices" OR "teaching performance" AND "education" AND ("factors" OR "variables") AND "higher education""

*Nota.* Elaboración propia.

En la etapa de selección se obtuvieron 640 registros. Para ello, se realizó un análisis de los títulos y resúmenes, aplicando los criterios de inclusión —mencionados en la segunda etapa—. Como primer resultado se eliminaron los trabajos duplicados y se eligieron 70 documentos potenciales (10.9% del total recuperado). Una vez seleccionados, se procedió a la búsqueda del texto completo, donde nueve artículos se descartaron por ser de suscripción por pago para su consulta, resultando 61 estudios. Esta etapa se efectuó durante el mes de agosto del 2020. En la Figura 3.1 se observa el proceso de selección de artículos.

**Figura 3.1**

*Proceso de Selección de Artículos*



*Nota.* Elaboración propia.

La revisión de los 61 artículos, permitió identificar los siguientes indicadores: tipo de estudio, país de origen de la muestra, características de la enseñanza eficaz en educación superior, así como, los factores asociados a dichas características, en las modalidades presencial y virtual. La actividad se realizó durante el periodo de septiembre a diciembre del 2020. Posteriormente, para clasificar las características de la enseñanza eficaz, participaron dos personas: un estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Educativas y una investigadora experta en enseñanza eficaz —quien validó los hallazgos de la doctoranda—. Posteriormente, con la finalidad de evitar sesgo en la clasificación, se cumplió una segunda ronda con conocimiento y *expertis* de cinco jueces, todos del área de la investigación educativa, quienes aportaron sus valoraciones sobre la validez del proceso.

### 3.1 Características de los estudios seleccionados

La información que a continuación se presenta, atenderá cada una de las preguntas establecidas en el mapeo sistemático de la literatura. En lo referente a la cantidad de documentos identificados en las tres bases de datos se encontraron artículos de ambas modalidades (virtual y presencial) en proporciones similares, esto se puede apreciar en la Tabla 3.3. Lo cual indica un equilibrio en la selección de los estudios.

**Tabla 3.3**

*Documentos Identificados en Redalyc, Scopus y WoS, por Tipo de Modalidad*

Base de datos	Tipo de modalidad			
	<u>Presencial</u>		<u>Virtual</u>	
	N	%	N	%
Scopus	16	50	14	48
Web of Science	14	44	14	48

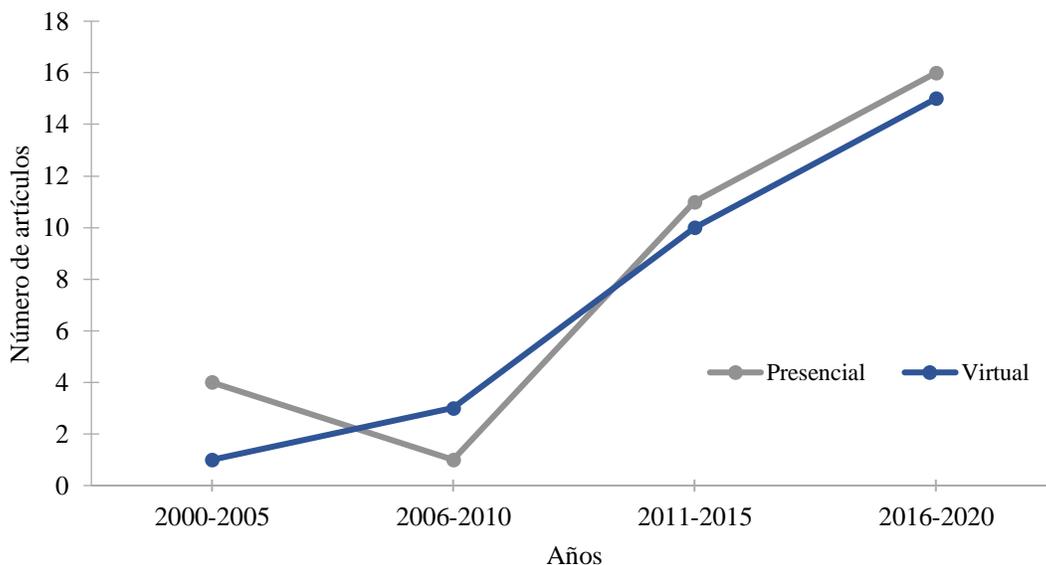
Base de datos	Tipo de modalidad			
	<u>Presencial</u>		<u>Virtual</u>	
	N	%	N	%
Redalyc	2	6	1	3
Total	32	100	29	100

*Nota.* Elaboración propia.

Respecto a la evolución de la investigación sobre enseñanza eficaz para ambas modalidades en los últimos veinte años, se observó que a partir del 2011 la producción de estudios sobre esta temática se duplica (ver Figura 3.2). Los autores con mayor número de citas en la modalidad presencial, fue Francis (2006), con 122 citas; y en la virtual, Blin y Munro (2008), con 225 citas (ver Anexo A).

### Figura 3.2

*Evolución de la Investigación en Enseñanza Eficaz por Año y Tipo de Modalidad*

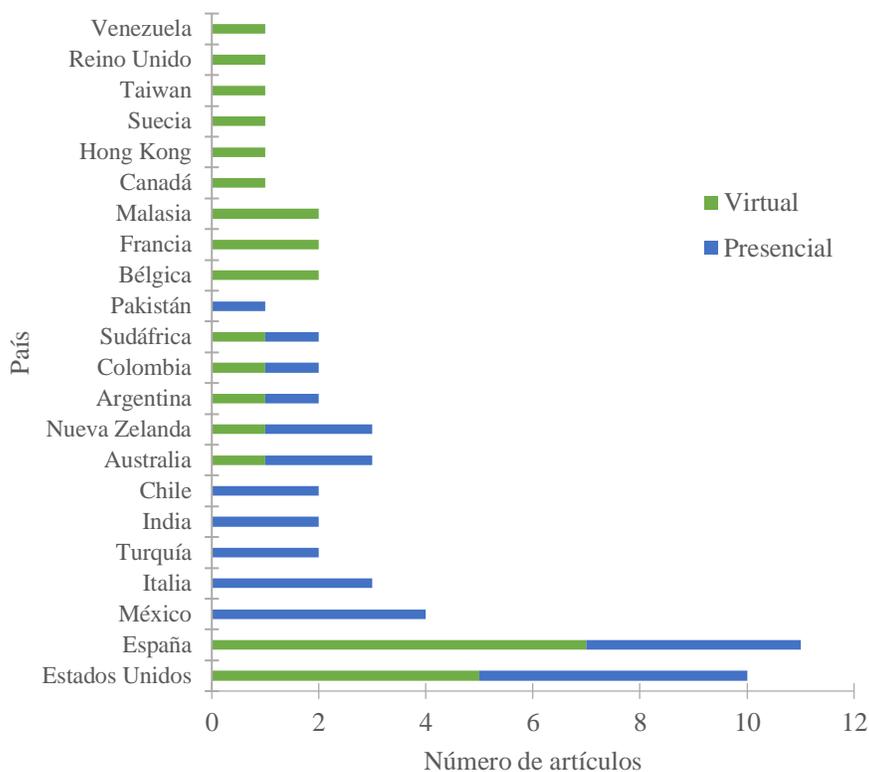


*Nota.* Elaboración propia.

Por último, en lo referente a la distribución de la producción científica por modalidad de enseñanza presencial y país, Estados Unidos ocupó el primer puesto con cinco estudios, seguido de México y España con cuatro publicaciones cada uno. En el caso de la modalidad virtual, el país con más autores citados fue España con siete publicaciones; seguido por Estados Unidos con cinco. En los países de Latinoamérica se solo aparecen Argentina, Colombia y Venezuela con un artículo publicado (véase Figura 3.3).

**Figura 3.3**

*Distribución de Autores por Tipo de Modalidad y País*



*Nota.* Elaboración propia.

### 3.2 Análisis de los estudios seleccionados

En este apartado se da respuesta a las preguntas establecidas en la RSL, las cuáles hacen alusión al método de investigación, las características de enseñanza eficaz, y los factores asociados en cada modalidad de estudio. En lo que respecta al método de investigación comprometido en cada modalidad de enseñanza, en la modalidad presencial el 37.5% de los estudios son de tipo no experimental, cualitativo; mientras en la modalidad virtual, el 48% son de tipo no experimental, cuantitativo. En la Tabla 3.4 se desglosa la información al respecto.

**Tabla 3.4**

*Distribución de los Artículos por Tipo de Estudio*

Tipo de estudio	Modalidad de enseñanza	
	Presencial	Virtual
No experimental, cualitativo	37.5%	34.5%
No experimental, cuantitativo	31.2%	48%
Documental	15.6%	3.5%
No experimental, mixto	9.4%	6.9%
Tipo encuesta	3.1%	3.5%
Cuasi-experimental	3.1%	-
Otro	-	3.5%

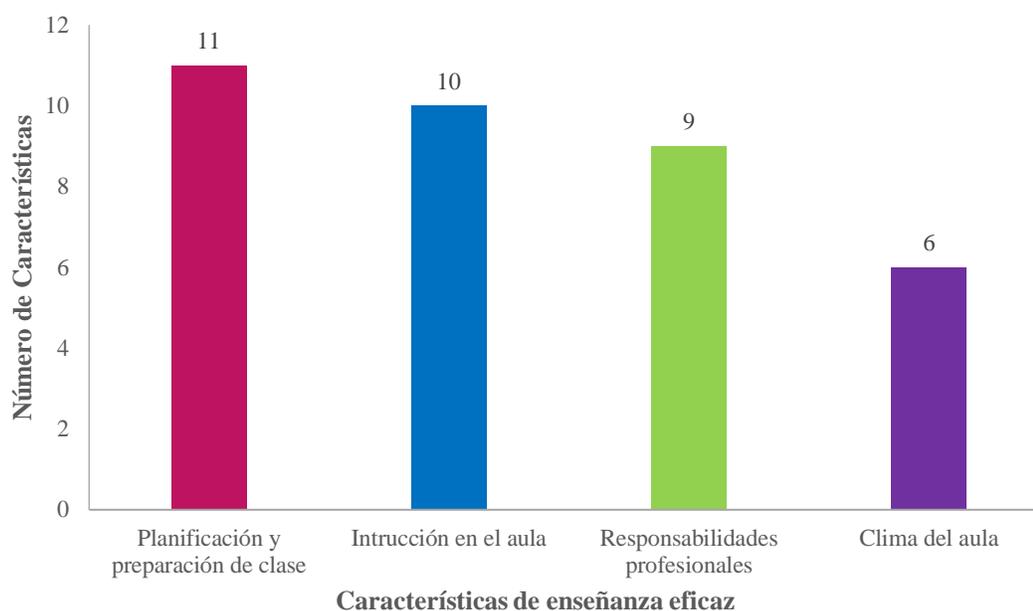
*Nota.* Elaboración propia.

**Características de la enseñanza eficaz en la modalidad presencial.** Para clasificar las características de la enseñanza eficaz recabadas en la RSL en la modalidad presencial, se utilizó el Marco para la Enseñanza de Danielson (2014), quien estudió cuatro áreas: (1) Planeación y preparación; (2) Clima del aula; (3) Instrucción en el aula; y, (4)

Responsabilidades profesionales. Como se observa en la Figura 3.4, en el caso de la educación superior, las dos características con la mayor cantidad menciones fue la *planificación y preparación de clase*, y la *instrucción en el aula*. El *clima del aula* obtuvo la menor frecuencia.

**Figura 3.4**

*Distribución de las Características de Enseñanza Eficaz en Modalidad Presencial*



*Nota.* Elaboración propia.

En la Tabla 3.5 se puede apreciar que las prácticas identificadas con mayor frecuencia dentro del área de Planeación y preparación de clase fueron *Dominio del contenido del curso* (Acevedo Álvarez y Fernández Díaz, 2004; Aypay et al., 2012; Carlos-Guzmán, 2018; Colbeck et al., 2001; Francis, 2006; Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017) y *Planeación del curso* (Acevedo Álvarez y Fernández Díaz, 2004; Aypay et al., 2012; Cabrera et al., 2001; Francis, 2006; Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017).

**Tabla 3.5***Características de la Enseñanza Eficaz*

Planificación y preparación de clase	Instrucción en el aula	Responsabilidades profesionales	Clima del aula
Domina el contenido del curso	Brinda retroalimentación a sus estudiantes	Trabaja fuera de horario y fines de semana	Promueve el trabajo en equipo
Planea el curso	Utiliza metodologías y estrategias didácticas diversas	Se relaciona con colegas	Crea una atmósfera relajada para el aprendizaje
Usa la tecnología	Promueve el pensamiento crítico	Participa en las prácticas escolares	Cuida el tipo de interacción profesor-alumno en clase
Conoce y comprende a sus estudiantes	Evalúa mediante examen de conocimientos	Publica más investigación	Promueve la participación en clase de todos los estudiantes
Las prácticas didácticas se relacionan con sus creencias de evaluación y con las necesidades de sus estudiantes	Involucra a los estudiantes con su aprendizaje	Pasa más tiempo en comités educativos o administrativos	Tiene paciencia a la hora de practicar la enseñanza
Ofrece diversidad de materiales	Usa un lenguaje amigable, concreto y práctico en el aula	Tiene cuatro roles: Presentadores, Guías, Administradores y Otros	
Diseña la evaluación	Tiene capacidad de motivación	Es comprometido y responsable	
Diseña rúbricas para retroalimentar los trabajos de los estudiantes	Es flexible e innovador	Tiene continuidad en la actualización de conocimientos disciplinarios y de contenido del curso	
Ofrece chat en línea varias veces durante el semestre	Es justo en la evaluación		
Los trabajos tienen utilidad práctica	Involucra a los estudiantes con temas de relevancia contemporánea		
Su método de enseñanza es mediante lección magistral estructurada en tres fases: Inicio, Desarrollo y Cierre			

*Nota.* Elaboración propia.

En el área de Instrucción en el aula, la característica de enseñanza eficaz con mayor frecuencia de aparición en los artículos fue *Brinda retroalimentación a sus estudiantes* (Cabrera et al., 2001; Colbeck et al., 2001; Hemer, 2013; Myers y Myers, 2015; Nsibande, 2020; Smith et al., 2015; Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017). Otra característica de la enseñanza eficaz dentro de esta área en educación superior, fue el *Uso de metodologías y estrategias didácticas diversas*. Por ejemplo, para Hemer (2013) y Francis (2006).

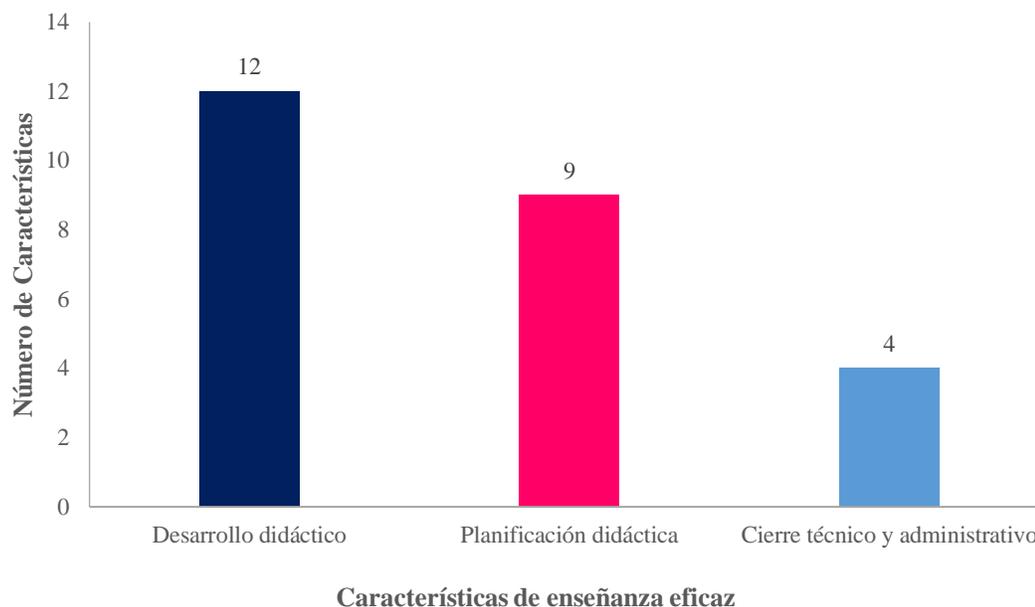
En el área de Clima del aula, *promover el trabajo en equipo* también es una práctica de enseñanza eficaz (Cabrera et al., 2001; Colbeck et al., 2001; Navarro et al., 2015; Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017). Asimismo, dentro de esta área, la característica *crea una atmósfera relajada para el aprendizaje*, destacó en diversos artículos (Carlos-Guzmán, 2018; Smith et al., 2015; Jordens y Zepke, 2019).

En el área de Responsabilidades profesionales, ninguna de las características clasificadas destacó sobre la otra, es decir, la frecuencia de aparición en los artículos fue mínima. Se observa, el compromiso docente hacia el cumplimiento de obligaciones que demanda la unidad de trabajo, ya que dedica más tiempo del establecido por su institución. Aunado a ello, el docente publica mayor investigación que el resto de sus colegas, lo cual le proporciona elementos para mantenerse actualizado y mejorar su práctica.

**Características de la enseñanza eficaz en la modalidad virtual.** En esta modalidad, la clasificación de las características se realizó a través de la propuesta de Ruiz-Bolívar (2016), quien agrupó las buenas prácticas en la educación virtual en tres áreas: Planificación didáctica, Desarrollo didáctico, y Cierre técnico y administrativo. La distribución para esta RSL se muestra en la Figura 3.5.

**Figura 3.5**

*Distribución de las Características de Enseñanza Eficaz en Modalidad Virtual*



*Nota.* Elaboración propia.

En la Tabla 3.6 se observa que, en el área de Planificación didáctica, la característica identificada en un mayor número de artículos fue el *Diseño anticipado del curso virtual* (Bolldén, 2016; Kumar et al., 2019; Martin et al., 2019; Martin et al., 2019; Mee, 2018; Parra, 2020; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011; Ruiz Bolívar y Dávila, 2016; Taylor et al., 2018). Además, se identificó la importancia de la compatibilidad entre el diseño y el contenido; así como con la disponibilidad de los recursos tecnológicos.

**Tabla 3.6**

*Características de la Enseñanza Eficaz Virtual*

Planificación didáctica	Desarrollo didáctico	Cierre técnico y administrativo
Diseño anticipado del curso virtual	Interacción satisfactoria entre estudiantes y docente	Supervisión y modificación del curso
Gestión del contenido del curso	Retroalimentación oportuna	Reflexión sobre el aprendizaje
Administración del tiempo	Ajuste de actividades a las necesidades de aprendizaje	Experiencia en la materia
Evaluación variada	Facilitación del curso virtual	Cultura de apoyo entre colegas
Selección y adaptación de materiales	Contacto con estudiantes	Experiencia en el entorno virtual
Uso de la tecnología	Información precisa	Cierre técnico y administrativo
Actividades significativas para el aprendizaje	Asesoría general	
Conocimiento pedagógico	Presencia en foros	
Estrategias de aprendizaje variadas	Altas expectativas de aprendizaje	
	Entornos personales de aprendizaje	
	Actividades de inicio	
	Comunicación periódica	

*Nota.* Elaboración propia.

Dentro del área de Desarrollo didáctico, la *interacción satisfactoria entre estudiantes y docente* fue otra práctica identificada (Aznar et al., 2020; Durán y Estay-Niculcar, 2016; Martin et al., 2019; Parra, 2020; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011). En el área de Cierre técnico y administrativo, el docente eficaz supervisa y modifica su curso recién finalizado, permitiéndole la reflexión del aprendizaje alcanzado por sus estudiantes, con el objetivo de mejorar en el siguiente. Asimismo, este tipo de docente, mantiene una cultura de apoyo con sus colegas, compartiendo logros y áreas de mejora. Con todo lo anterior, el docente demuestra experiencia en el entorno virtual, así como en la materia.

#### **Factores relacionados con la enseñanza eficaz en la modalidad presencial.**

Respecto a los factores relacionados a la enseñanza eficaz, la información se organizó de acuerdo con la distribución de Carr y Fraser (2014), el cual alude a tres factores: (a) externo; (b) organizacional; y (c) personal. En la Tabla 3.7 se observa la información referente a los factores relacionados a la enseñanza eficaz en la modalidad presencial. En el Factor externo

fueron: *financiamiento institucional que apoyan la labor docente* (Capano y Pritoni, 2019; Fielden y Malcom, 2005; Serbati et al., 2020) y la *infraestructura* que tiene la institución (Chakraborty y Biswas, 2019; Rueda-Beltrán et al., 2019; Serbati et al., 2020), así como el *nivel de satisfacción del estudiante con el curso y el docente* (Fuentes et al., 2016). En el Factor organizacional se identificaron: *la carga de trabajo del curso* (Mardikyan y Badur, 2011), y *las acciones de todos los involucrados en el proceso educativo* (Carrasco et al., 2016). Finalmente, en el Factor personal destacaron: *la motivación hacia la docencia* (Badia-Garganté, 2013; Nsibande, 2020); y *las creencias de los profesores acerca de la práctica de enseñanza* (Bacci et al., 2019; Barrón-Tirado, 2015; Carrasco et al., 2016); entre otros.

**Tabla 3.7**

*Factores Relacionados con la Enseñanza Eficaz en la Modalidad Presencial*

Factor Externo	Factor Organizacional	Factor Personal
Las políticas internacionales y nacionales	Financiamiento institucional que apoyan la labor docente	Motivación hacia la docencia
	Infraestructura	Las creencias de los profesores acerca de la práctica
	Las normas y la organización del personal docente y sus condiciones laborales	La disciplina
	Políticas académicas definidas	La actitud del docente
	Reconocimiento institucional a la labor docente	Desarrollo profesional
	Autonomía institucional, gobernanza interna y evaluación intensa	Experiencia docente
	Sistema de gestión del desempeño adecuado. Brinda seguridad profesional y financiera, así como ambiente	El tiempo dedicado a la preparación de clase

Factor Externo	Factor Organizacional	Factor Personal
	de trabajo adecuado a sus docentes	
	La carga de trabajo del curso	El estrés que le genera la docencia
	Las acciones de todos los involucrados en el proceso educativo	El aislamiento de sus colegas
	Los planes y los programas curriculares.	Atributos personales del docente
		Participación en actividades de investigación y desarrollo

*Nota.* Elaboración propia.

**Factores relacionados con la enseñanza eficaz en la modalidad virtual.** La clasificación de los factores también se realizó de acuerdo con Carr y Fraser (2014), en la Tabla 3.8 se muestra la distribución correspondiente a esta modalidad. En el Factor externo, destacaron las características *la red nacional de banda ancha* (Bolldén, 2016; Carr y Fraser, 2014); y *la experiencia del estudiante en el trabajo virtual* (Mee et al., 2018; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011); *investigación respecto a la modalidad virtual* (Del Petre et al., 2018; Taylor et al., 2018); *mecanismos de apoyo para el aprendizaje virtual* (Carr y Fraser, 2014; Taylor et al., 2018). En cuanto al Factor organizacional, *la capacitación* fue la característica de mayor estudio en los artículos analizados (Aslan y Zhu, 2017; Cubeles y Riu, 2018; De Pablos et al., 2011; Heaton-Shrestha, 2005; Isabirye y Dlodlo, 2014; Lichy et al., 2014; Ruiz Bolívar y Dávila, 2016; Song et al., 2011); el *tipo de plataforma* que los docentes tienen a su disposición para impartir su asignatura (De Pablos et al., 2011; Heaton-Shrestha, 2005; Blin y Munro, 2008; Bolldén, 2016); *recursos digitales para el contenido* (Blin y Munro, 2008; De Pablos et al., 2011; Heaton-Shrestha, 2005); *políticas, estructura y sistema* (Carr y Fraser,

2014; Durán y Estay-Niculcar, 2016; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011); e *incentivos, reconocimiento y apoyo* (Carr y Fraser, 2014; Kumar et al., 2019; Lichy et al., 2014).

**Tabla 3.8**

*Factores Relacionados con la Enseñanza Eficaz Virtual*

Factor Externo	Factor Organizacional	Factor Personal
Experiencia del estudiante en el trabajo virtual	Capacitación	Área del conocimiento
Investigación respecto a la modalidad virtual	Tipo de plataforma	Experiencia en la enseñanza virtual o mixta
Red nacional de banda ancha	Recursos digitales para el contenido	Percepción de beneficio
Mecanismos de apoyo para el aprendizaje virtual	Políticas, estructura y sistema	Motivación
Expectativas del estudiante respecto a las TIC	Incentivos, reconocimiento y apoyo	Conocimientos y capacidad para la enseñanza virtual
Motivos para estudiar la modalidad virtual	Regulación escolar	Resistencia al cambio
Nuevas Pedagogías	Seguridad en la protección de materiales	Actitud hacia la tecnología
Cambios tecnológicos	Apoyo administrativo	Creencias pedagógicas
Entorno político	Apoyo pedagógico	Estatus del docente
Financiamiento	Impacto en la carga de trabajo	Uso por parte de colegas
	Tipo de universidad	Nivel de adopción digital
	Liderazgo	Percepción de dominio
	Apoyo logístico	Comunicación con estudiantes
	Apoyo técnico	Tutoría entre docentes
	Evaluación del curso virtual	Uso general de las TIC
	Baja oferta de carreras virtuales	Asistencia a sesiones de información
	Número de estudiantes por profesor	Perfil riguroso para la enseñanza virtual

*Nota.* Elaboración propia.

Finalmente, en el Factor personal: la característica destacada en diversos estudios fue *área del conocimiento* (Aslan y Zhu, 2017; Cubeles y Riu, 2018; Isabirye y Dlodlo, 2014; Ruiz Bolívar y Dávila, 2016; Wu, 2016); *experiencia en la enseñanza virtual o mixta*

(Cubebes y Riu, 2018; De Pablos et al., 2011; Kumar et al., 2019; Machumu et al., 2018); *percepción de beneficio* (Del Petre et al., 2018; Heaton-Shrestha, 2005; Romero-Rodríguez et al., 2020); *conocimientos y capacidad para la enseñanza virtual* (Blin y Munro, 2008; Bolldén, 2016; Carr y Fraser, 2014); la *motivación* (De Pablos et al., 2011; Isabirye y Dlodlo, 2014; Wu, 2016), entre otros.

A manera de cierre, en la figura 3.6 se pueden observar las diferencias y similitudes identificadas en la RSL respecto a los factores que indican en la enseñanza eficaz del docente de educación superior. En el factor externo se encuentran, en ambas modalidades, las políticas internacionales y nacionales. Únicamente en la modalidad virtual, dada su naturaleza, emergió la importancia de la red nacional de banda ancha, los cambios pedagógicos y tecnológicos, así como las expectativas y motivos del estudiante para cursar esta modalidad.

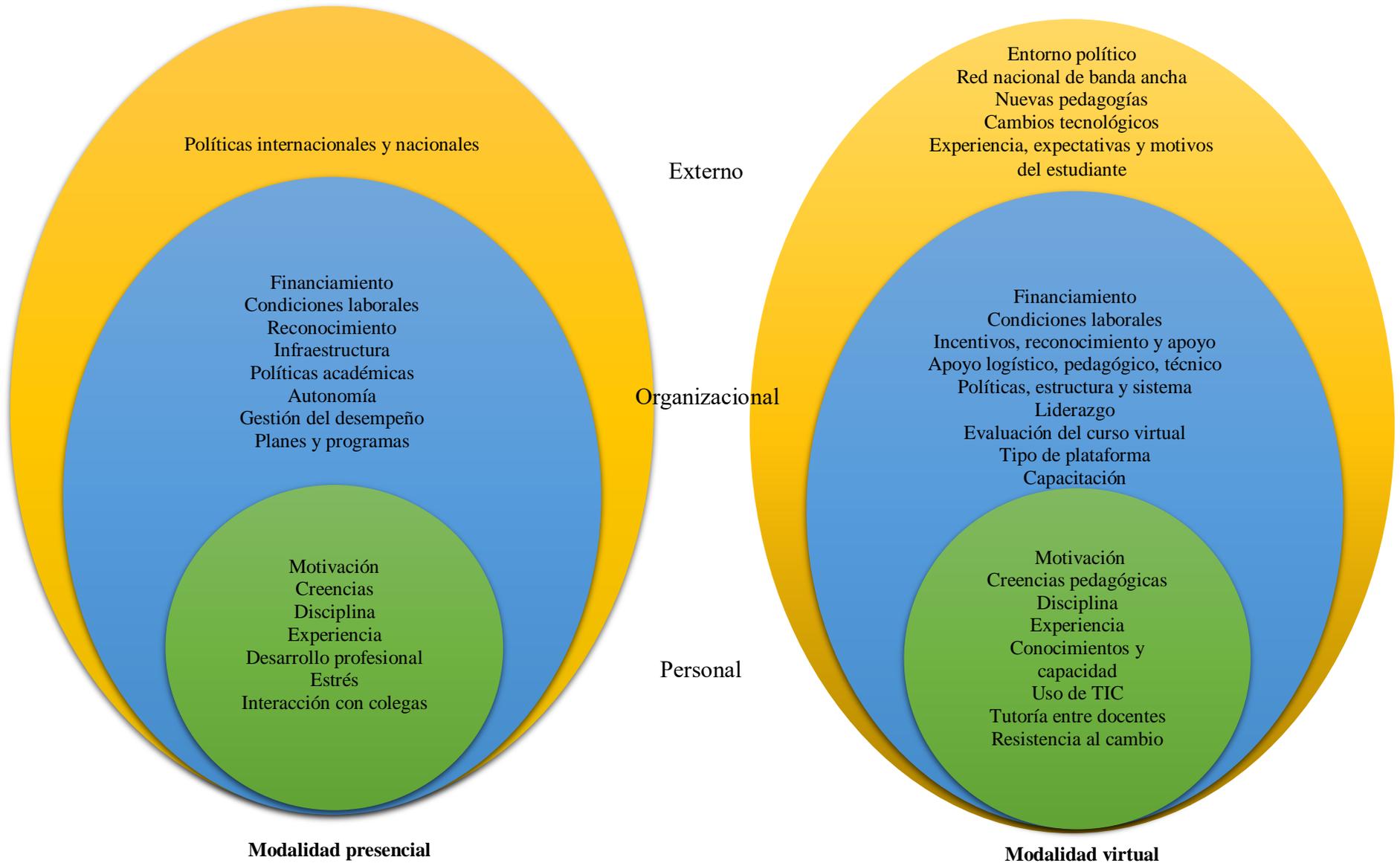
En relación con el factor organizacional, en ambas modalidades, se ha estudiado factores similares, tales como el financiamiento, infraestructura, condiciones laborales, el reconocimiento a la labor del docente, y las políticas académicas. Específicamente, en la modalidad presencial destacó la gestión del desempeño, la autonomía universitaria y los planes y programas de estudio. Mientras que en la modalidad virtual se ha analizado la importancia de evaluar el curso virtual, la capacitación para la enseñanza virtual y el tipo de plataforma utilizada.

Finalmente, en el factor personal coinciden, en ambas modalidades, el estudio de la motivación, las creencias pedagógicas, la disciplina, y la experiencia. Exclusivamente en la modalidad presencial destacó el desarrollo profesional y la incidencia del estrés del docente

sobre su propia práctica. En la modalidad virtual se ha estudiado los conocimientos y la capacidad para trabajar en este entorno, el uso de las TIC, la tutoría entre docentes, y la resistencia al cambio.

**Figura 3.6**

*Resumen de los Principales Factores Asociados a la Enseñanza Eficaz en la Modalidad Presencial y Virtual*



*Nota.* Elaboración propia

## Capítulo 4. Marco Contextual

Este capítulo tiene como objetivo dar cuenta del contexto que regula la enseñanza en la UABC. Para ello, se revisaron el Modelo educativo y el Estatuto del personal académico. Asimismo, dado que se recabó la enseñanza implementada durante la pandemia por Covid-19, se revisaron los lineamientos del Centro de Educación Abierta y a Distancia, así como el Plan de Continuidad Académica diseñado para actuar ante situaciones de emergencia.

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se atendió en el ciclo escolar 2022-1 un total de 65,920 estudiantes (97.39% fueron de licenciatura, 2.12% de posgrado y .49% de especialidad); los cuales se encuentran inscritos en alguno de los 164 programas educativos, distribuidos en tres campus: Mexicali, Tijuana y Ensenada. En esta universidad laboran 6,149 docentes, cuya distribución por tipo de contratación se muestra en la tabla 4.1. De manera general, podemos observar que el 70.50% son profesores de asignatura.

**Tabla 4.1**

*Distribución del Personal Académico en UABC*

Tipo de contratación	Total		H		M	
	n	%	n	%	n	%
Profesor de tiempo completo	1,226	19.94	677	11.00	549	8.93
Profesor de medio tiempo	11	.18	6	.10	5	.08
Profesor de asignatura	4,335	70.50	2,333	37.94	2,002	32.56
Investigador de tiempo completo	149	2.42	100	1.63	49	.80
Investigador de medio tiempo	1	.02	1	.02	0	0
Técnico académico de tiempo completo	379	6.16	189	3.07	190	3.09
Técnico académico de medio tiempo	38	.78	22	.36	26	.42

Tipo de contratación	Total		H		M	
	n	%	n	%	n	%
Total	6,149	100	3,328	54.12	2,821	45.88

*Nota.* Adaptado de “Sistema de indicadores y estadísticas institucionales. Personal académico. Periodo 2022-1,” por Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2022, (<http://indicadores.uabc.mx/indicadores/personalAcademico>). Derechos de Autor por Universidad Autónoma de Baja California, 2022.

Las modalidades de estudio que se ofertan en la UABC son: presencial, no presencial, y mixta o semi presencial. La primera implica la atención de los estudiantes en las instalaciones físicas de la universidad (aulas, talleres, laboratorios) e incluye las estancias, prácticas y visitas escolares. Mientras la modalidad no presencial se realiza fuera de las aulas. Por último, la modalidad mixta o semipresencial combina las anteriores (UABC, 2021a). Las licenciaturas que se ofertan en esta última modalidad son: Ciencias de la Educación, Administración de empresas, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Sociología y Psicología (UABC, 2022a).

#### **4.1 Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California**

Al describir la enseñanza en la UABC es necesario mencionar en qué consiste su Modelo educativo. Éste se basa pedagógica y filosóficamente en el humanismo, el constructivismo y la educación a lo largo de la vida. El humanismo, coloca al ser humano en el centro de los objetivos educativos. El constructivismo, promueve que el estudiante construya su conocimiento y el docente sea un facilitador del aprendizaje. Mientras que la educación a lo largo de la vida genera la posibilidad de formación de las personas, en cualquier momento y con diversos fines. De esta manera la UABC busca contribuir al desarrollo humano y sostenible del mundo que le rodea (UABC, 2014a).

El Modelo educativo de la UABC se integra por cinco componentes que, a su vez, están permeados por tres atributos esenciales como la flexibilidad, la formación integral y el sistema de créditos, estos son: (a) El enfoque de aprendizaje centrado en el alumno; (b) el enfoque por competencias; (c) el rol del docente; (d) los escenarios de aprendizaje; (e) la evaluación; (f) las modalidades de aprendizaje y obtención de créditos; (g) la extensión y vinculación; y (h) la movilidad académica.

Específicamente dentro del rol docente, la UABC propone en su modelo tanto aspectos como competencias (basadas en Bellochio 2010, quien analizó las propuestas de Zabalza 2003 y Perrenoud 1999) que permitirán al profesorado asumir su función de acompañantes y facilitadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de dichos criterios, se observan algunos elementos de enseñanza eficaz que se propone al docente desde el Modelo educativo. En la tabla 4.2 se muestran sus características.

**Tabla 4.2**

*Aspectos y Competencias del Rol Docente en la UABC*

Aspectos funcionales del rol docente	Competencias docentes
Generar discusión permanente entre todos los involucrados	Alentar situaciones de aprendizaje
Realizar investigación educativa	Gestionar la progresión de contenidos, organizados con secuencia lógica
Promover la comunicación, la reflexión y el trabajo colaborativo	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles
Ser pertinente en la sociedad del conocimiento	Diseñar las metodologías del trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
	Relacionarse constructivamente con los alumnos
	Trabajar y enseñar a trabajar en equipo
	Evaluar los procesos pedagógicos para mejorarlos
	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión docente
	Trabajar dentro de los marcos de la legalidad

*Nota.* Elaboración propia a partir del Modelo educativo de la UABC (2014).

## **4.2 Estatuto del personal académico**

En el Estatuto del personal académico de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2014b), se indica la categorización de acuerdo con su función, y se dividen en: profesores, investigadores y técnicos académicos. En razón del tiempo que dedica a sus labores puede ser de asignatura (por materia impartida); o de carrera, en medio tiempo (20 horas), o tiempo completo (40 horas). Asimismo, en el Capítulo II se señala que las funciones de los profesores serán de docencia (Art. 8), mientras los investigadores de tiempo completo, además de realizar investigación, también impartirán docencia (Art. 9).

En el Capítulo III de derechos, obligaciones y carga docente, se promueve la libertad de cátedra y de investigación, con apego a los planes y programas autorizados (Art. 51, inciso a). De igual forma, deben presentar con anticipación para su aprobación las actividades a realizar durante el ciclo escolar (Art. 58, inciso a); y un informe respecto a lo realizado al finalizar el mismo (Art. 58, inciso b).

En el Capítulo VII se establece la carga docente de la siguiente manera: el personal académico de carrera de tiempo completo imparte entre 14 y 20 horas semanales, mientras para los de medio tiempo oscila entre 10 y 15. Los investigadores de tiempo completo imparten entre una y dos materias semanales (Art. 70). Por su parte, los técnicos académicos de medio tiempo tienen la obligación de impartir docencia entre 18 y 20 horas; y los de tiempo completo entre 30 y 36 horas semanales (Art. 71).

En el siguiente apartado se describen los lineamientos de calidad establecidos por el Centro de Educación Abierta y a Distancia de esta universidad, para todos aquéllos docentes que desean incursionar en la modalidad virtual.

### 4.3 Centro de Educación Abierta y a Distancia

La UABC posee dentro de su estructura institucional al Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD)<sup>1</sup>, instancia centralizada de la UABC, creada en 2006 y reestructurada en 2015, cuyo objetivo es aprovechar las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje en los programas educativos de la institución, para modalidades presenciales, no presenciales y mixtas (UABC, 2015). El CEAD cuenta con un coordinador general, así como un coordinador en cada unidad académica. La universidad cuenta con las siguientes experiencias formativas en línea: el Tronco Común de Pedagogía en Línea (TCPLínea), el Catálogo de Unidades de Aprendizaje en Línea<sup>2</sup> (CUAL) y asignaturas en línea de diversos programas de las distintas unidades académicas (UABC, 2022b).

El CEAD verifica la calidad de las unidades de aprendizaje ofertadas de forma virtual mediante los siguientes lineamientos generales: (a) la unidad académica solicita al CEAD la incorporación de la unidad de aprendizaje virtual, previa revisión de la propuesta por parte del coordinador local; (b) el documento que rige el diseño instruccional es la PUA (programa de unidad de aprendizaje); (c) el profesor que desea incorporar alguna unidad de aprendizaje de manera virtual, debe tener una formación mínima para el manejo y conducción de cursos en línea; (d) la plataforma utilizada es Blackboard; (e) algunas unidades de aprendizaje previamente diseñadas y ejecutadas pueden ofertarse en subsecuentes ciclos escolares y se solicitan a las unidades académicas.

---

<sup>1</sup> Entrevista proporcionada por la Coordinadora del CEAD, Dra. Yessica Espinosa Díaz, 23 de mayo del 2022.

<sup>2</sup> Las unidades de aprendizaje ofertadas son: Formación de Valores, Fundamentos de Investigación, Desarrollo Sustentable, Transparencia y Acceso a la Información, Protección de Datos Personales, Emprendimiento y Empleabilidad, Equidad de Géneros y Desarrollo de Competencias Informacionales

El diseño instruccional en línea aprobado contiene las siguientes características: saludo de bienvenida e instrucciones iniciales; descripción general del programa, plan de actividades; metas de aprendizaje por unidad o módulos; publicación de materiales didácticos digitales; apertura de foros de comunicación; establecimiento del sistema de evaluación de la unidad de aprendizaje. Finalmente, el CEAD realiza evaluaciones iniciales, intermedias y finales del curso ofertado, para verificar su ejecución correcta.

#### **4.4 La docencia durante la pandemia por Covid-19**

Durante la pandemia por Covid-19, la UABC trabajó, al igual que otras Instituciones de educación superior, bajo condiciones inusuales, por lo que se tuvo la necesidad de implementar iniciativas tecnológicas de manera inmediata para permanecer en funciones. Un cúmulo de circunstancias fueron evidentes en ese momento<sup>3</sup>: falta de material y contenido digital, dominio básico en las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento por parte de los docentes; desconocimiento de las plataformas educativas y recursos tecnológicos, y carencias de equipamiento y conectividad de los estudiantes (UABC, 2021b). Hasta el inicio del 2020, la experiencia de ejecutar alguna unidad de aprendizaje de manera virtual había sido realizada por el 30% de los 65,736 estudiantes de licenciatura y posgrado inscritos en ese momento en alguno de los 1,491 cursos de la modalidad semipresencial o a distancia. Mismos que eran atendidos por el 12% de los 5,890 docentes que laboraban en dicho año en la UABC (Ponce y Espinosa, 2022).

Ante esta situación, y con el sistema de telecomunicaciones en función, la UABC implementó un Plan de Continuidad Académica (PCA) durante tres semestres cursados entre

---

<sup>3</sup> Situación que ya se vislumbraba en el estudio de Enseñanza Eficaz en la modalidad presencial realizado en la UABC durante el mes de marzo del año 2020 por Chaparro et al. (2021).

los años 2020 y 2021. Este PCA constó de tres etapas: pre-crisis, crisis, post-crisis. En las cuales se tomaron decisiones académicas, tecnológicas, organizacionales y administrativas; a continuación, se mencionan las que tienen relación con las dos primeras:

(a) La totalidad de los programas académicos mantuvieron sus funciones bajo la modalidad no presencial o virtual.

(b) Para los estudiantes se pusieron en marcha las siguientes acciones: habilitaron las unidades de aprendizaje a través de la plataforma Blackboard Ultra, Blackboard Collaborate y Google Classroom, y ofrecieron capacitación sobre cómo utilizarlas; activaron una red de comunicación entre estudiantes; ofrecieron cursos de formación en línea con instituciones nacionales e internacionales; proporcionaron cursos en diversos formatos a estudiantes sin condiciones suficientes para acceder de manera virtual a las clases; entregaron equipos y acceso a internet a 620 estudiantes, a través de la Fundación UABC. Por su parte, la biblioteca universitaria on-line ya se encontraba en funciones desde antes de la pandemia.

(c) Los docentes recibieron capacitación para mejorar su desempeño en esta modalidad (Diseño instruccional para cursos en línea; Conducción de cursos en línea; Aprendizaje activo en línea; Evaluación del aprendizaje en línea; Blackboard para el trabajo en línea).

(d) Las unidades académicas fueron las encargadas de dar seguimiento a los docentes durante la pandemia por Covid-19.

En este contexto de pandemia, será importante analizar en qué medida el sustento académico, tecnológico, y de reconocimiento brindado a los docentes de la UABC influyó sobre enseñanza eficaz de los mismos.

## Capítulo 5. Método

En este capítulo se describe el método aplicado para responder las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos planteados. Se presentan los participantes, el diseño del estudio, los materiales e instrumentos de medida y el procedimiento utilizado para identificar los factores asociados a la enseñanza eficaz, el cual se integró por dos fases: (a) diseño y desarrollo del cuestionario para medir la enseñanza eficaz; y (b) estudio de los factores asociados a la enseñanza eficaz en docentes de educación superior ante un contexto de pandemia por Covid-19.

### 5.1 Participantes

En la primera fase del estudio, en la etapa uno de revisión sistemática de la literatura, participaron un grupo de especialistas aportaron sus valoraciones sobre la validez del proceso en la clasificación de las características de enseñanza eficaz (EE) y los factores contextuales. Los criterios de selección para estos participantes fueron: (a) tener experiencia en el área de investigación educativa; (b) tener conocimiento y expertis en el tema de EE. En total colaboraron cinco jueces, dos mujeres y tres hombres.

También en la primera fase del estudio, en la etapa tres de evidencias de validez de contenido, un segundo grupo de especialistas evaluó el contenido del cuestionario. Los criterios de selección de los especialistas fueron: (a) ser investigadores del área educativa; (b) tener experiencia en formación docente del nivel universitario, (c) tener conocimientos sobre la docencia en línea universitaria; (d) ser especialistas en psicometría; (e) haber participado en anteriores juicios de instrumentos. En total participaron tres jueces nacionales, dos mujeres y un hombre.

Asimismo, participó una muestra de docentes de la UABC. Este estudio se aplicó de manera censal a los docentes de dicha universidad, obteniéndose una participación del 8.5%. La muestra se conformó por 523 docentes de la Universidad Autónoma del Baja California, quienes impartieron clases en el semestre 2022-1. El método utilizado para obtener la muestra correspondió al de tipo autoselección para grupos comparados, debido a que los participantes están dentro de la muestra que se requiere estudiar y poseen la variable dependiente en menor o mayor grado (Kerlinger & Lee, 2001, p. 506). En la Tabla 5.1 se describen las características principales de los mismos.

**Tabla 5.1**

*Características de los Docentes Participantes*

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Sexo	Masculino	245	46.8
	Femenino	278	53.2
Edad	24 años o menos	2	.4
	25 a 34	91	17.4
	35 a 44	176	33.7
	45 a 54	130	24.9
	55 a 64	101	19.3
	65 años o más	23	4.4
Nivel de estudios	Licenciatura terminada	91	17.4
	Maestría sin terminar	31	5.9
	Maestría terminada	179	34.2
	Doctorado sin terminar	51	9.8
	Doctorado terminado	171	32.7
Tipo de contratación	Administrativo	3	.6
	Técnico académico	45	8.6
	Profesor de asignatura	333	63.7
	Profesor-Investigador de tiempo completo	142	27.2
Nivel en Sistema Nacional de Investigadores	No pertenece al SNI	445	85.0
	Candidato	28	5.4
	Nivel I	48	9.2

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
	Nivel II	2	.4
Área del conocimiento	Ciencias de la Salud	102	19.5
	Ciencias Administrativas	89	17.0
	Educación y Humanidades	76	14.5
	Ciencias Sociales	68	13.0
	Ciencias de la Ingeniería	62	11.9
	Arquitectura y Diseño	30	5.7
	Ciencias Naturales y Exactas	23	4.4
	Pedagogía	20	3.8
	Idiomas	17	3.3
	Ciencias Agropecuarias	15	2.9
	Ciencias Económicas y Políticas	13	2.5
	Ciencias Químicas	8	1.5

*Nota.* Elaboración propia. N = 523

## 5.2 Diseño del estudio

Este estudio corresponde a un diseño no experimental, cuantitativo, con fines explicativos (Kerlinger & Lee, 2001); debido a que se identificaron los factores externos, organizacionales y personales asociados a la EE en docentes de la UABC.

## 5.3 Materiales e instrumento

Los materiales elaborados para la validación de la clasificación de las características de EE y los factores contextuales obtenidos en la RSL se enuncian a continuación:

1. *Documento con la propuesta de clasificación derivada de la literatura.* Mediante este se integró una versión resumida de cuatro propuestas de clasificación; enseñanza en la modalidad presencial, virtual, remota de emergencia y factores contextuales (Anexo B).
2. *Formato de clasificación.* En donde se emitieron las clasificaciones de cada juez.

3. *Concentrado general*. En esta tabla se concentraron los puntajes emitidos por los jueces, para determinar el área a la que perteneció cada característica y factor (Anexo C).

Los materiales diseñados y proporcionados a los jueces para la validación de contenido del cuestionario de enseñanza eficaz en educación superior fueron cinco y se pueden observar en el siguiente listado:

1. *Marco de referencia*. Es el documento que integra toda la información derivada de la revisión de literatura respecto al tema de EE en educación superior (corresponde con los capítulos II y III de esta tesis).
2. *Tablas de operacionalización del constructo*. Describen de manera general el contenido del cuestionario y se compone por la definición conceptual del constructo EE, así como la definición operacional del mismo, las dimensiones, subdimensiones, indicadores y referentes teóricos (se mostrarán en el capítulo de Resultados).
3. *Tablas de validación*. Es el documento en donde los jueces emiten su veredicto respecto a cada una de las preguntas que integran el cuestionario. Dentro de este se encuentran las indicaciones para dicha evaluación. En el Anexo D se muestra un ejemplo.
4. *Ficha técnica del cuestionario*. Incluye los siguientes datos: propósito, población, definición operacional, modo de aplicación, y estructura del instrumento (Anexo E).
5. *Cuestionario*. (Anexo F).

El cuestionario para medir la enseñanza eficaz en educación superior se integró por 192 ítems. Las preguntas fueron de opción múltiple (en la sección de datos generales), y de tipo Likert (en las secciones de enseñanza eficaz y condiciones de los estudiantes). Los niveles de medición de los ítems fueron nominal, ordinal y de intervalo. Las secciones y escalas del cuestionario se muestran en la tabla 5.2.

**Tabla 5.2**

*Secciones y Escalas del Cuestionario para Medir la Enseñanza Eficaz en Educación*

*Superior*

<b>Sección</b>	<b>Escalas</b>	<b>Nivel de la escala</b>
Datos personales, laborales y formación docente	Personal Situación laboral y docente Formación docente	Nominal y Ordinal
Enseñanza eficaz en educación superior	Características del diseño y planeación de clase Clima del aula Instrucción en el aula Responsabilidades profesionales	Ordinal
Condiciones contextuales de la práctica docente	Externo Organizacional Personal	Ordinal
Características de los estudiantes universitarios	Físicas Psicológicas Culturales, lingüísticas, y socioemocionales Académicas Tecnológicas	Intervalo

*Nota.* Elaboración propia.

#### **5.4 Procedimiento del estudio**

El procedimiento aplicado en el estudio de los factores asociados a la EE se realizó en dos fases. La primera fase correspondió al diseño y desarrollo del cuestionario para medir la enseñanza eficaz en docentes de la UABC. La segunda fase concernió al análisis de los

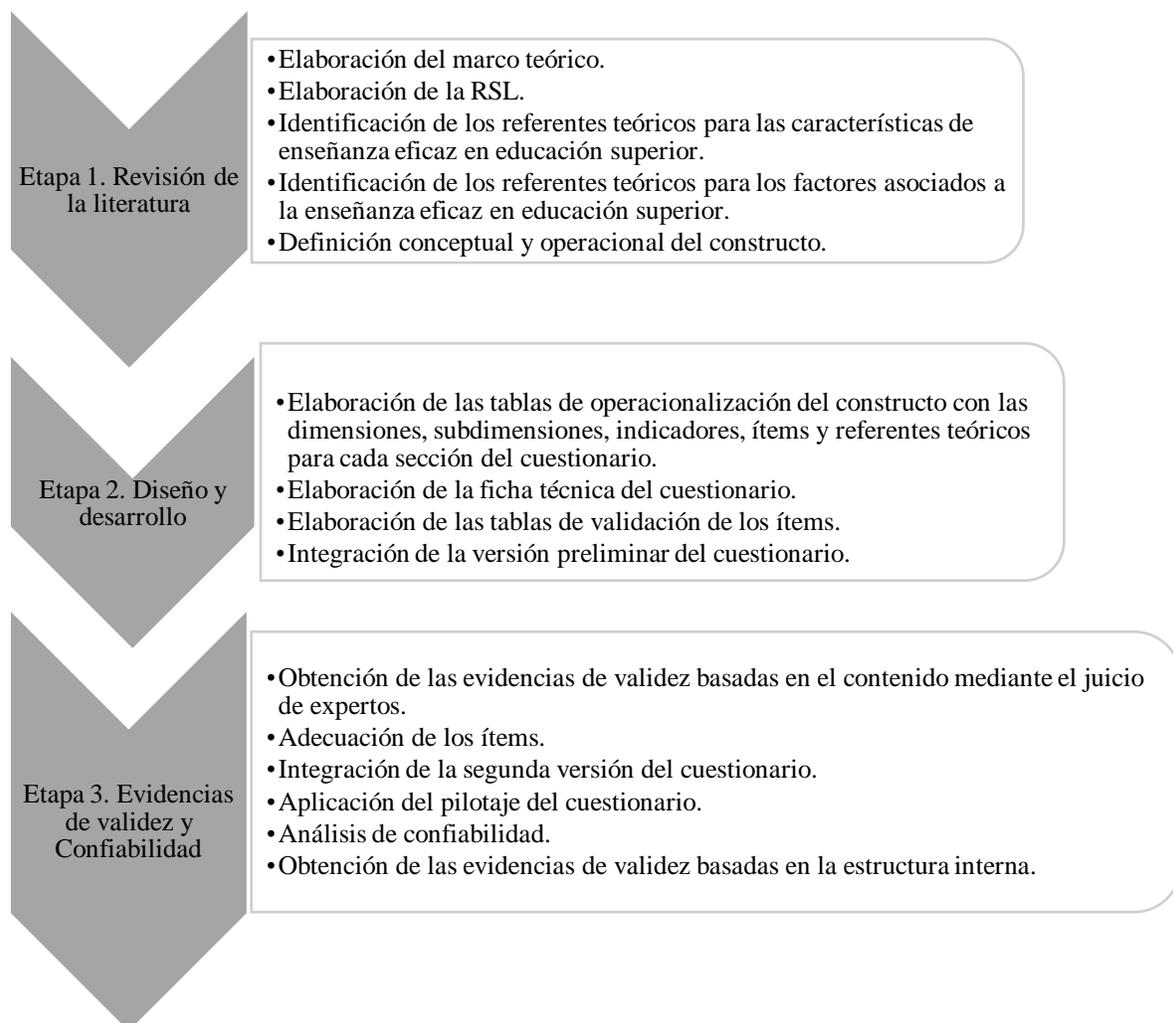
factores asociados a la enseñanza eficaz en docentes de educación superior ante un contexto de pandemia por Covid-19.

#### 5.4.1 Procedimiento de la primera fase. Diseño y desarrollo del cuestionario para medir la enseñanza eficaz en educación superior

Para medir la EE en docentes de educación superior se realizó una primera fase que implicó tres etapas, en la figura 5.1 se detallan cada una de estas.

**Figura 5.1**

##### *Procedimiento de la Primera Fase*



*Nota.* Elaboración propia.

*Etapa 1. Revisión de la literatura,* esta se realizó en dos momentos. En primer lugar, se identificaron los referentes teóricos más importantes en el tema de EE en educación superior. De igual manera se identificaron los estudios de la enseñanza remota de emergencia y enseñanza en pandemia por Covid-19, mismos que se encuentran en el capítulo II que corresponde al Marco teórico.

En segundo lugar, se realizó una revisión sistemática de la literatura (RSL), reportada en el capítulo III, que permitió analizar la investigación disponible -durante los últimos 20 años- respecto a las características de EE en educación superior y los factores asociados, tanto en la modalidad presencial como virtual.

La RSL se aplicó de acuerdo con los lineamientos recomendados por Kitchenham et al., (2007). La RSL permitió recabar investigación empírica de manera sistemática e imparcial en distintas bases de datos para su análisis. Esta revisión comenzó con un mapeo de literatura que ayudó a caracterizar el tema de interés. El procedimiento se realizó en cuatro etapas, las tres primeras formaron parte de un mapeo y la última correspondió a la RSL:

1. Planeación. Se delimitaron las preguntas de investigación que guiaron el acercamiento al tema de interés.
2. Búsqueda. Se elaboró la cadena de búsqueda. Esta es el conjunto de palabras específicas y operadores de búsqueda que se ejecutaron en las bases de datos (BD), y se delimitó mediante tres principios: (a) selección de las bases de datos caracterizadas por la calidad de las revistas que incorpora; (b) determinación de los criterios de inclusión (artículos arbitrados, periodo de búsqueda entre los años 2000 y 2020,

idioma español e inglés, nivel de educación superior, y las modalidades de estudio presencial y virtual); y (c) establecimiento de criterios de calidad en cada documento (objetivo, referentes teóricos y/o empíricos, método y conclusiones).

3. Selección de los artículos. En esta etapa se extrajeron los artículos de cada BD y se aplicaron los criterios de inclusión mediante los pasos siguientes:

- Los estudios recabados en cada BD se exportaron por separado a Excel. Los elementos extraídos fueron nombre de los autores, título del artículo, año de publicación, número de citas, nombre de la revista, país de adscripción del primer autor, y resumen (estos datos se completaron manualmente cuando una BD no permitió obtenerlos de manera automática);
- posteriormente se integraron en una única BD, conservando la información por separado;
- consecutivamente se unieron en una hoja de cálculo y se colocó el nombre de la BD en la primera columna, para distinguirlos entre sí y conservar el dato en el siguiente paso;
- con la finalidad de identificar artículos duplicados, esta información se repitió en otra hoja de cálculo y se ordenaron por autor;
- los estudios duplicados se eliminaron, conservando los datos de la base de acceso abierto;
- se regresaron al orden inicial (por nombre de la base de datos), se colocó un número consecutivo a cada artículo y se comenzó con el análisis del mapeo de los estudios recabados;

- mediante la lectura de títulos y resúmenes se aplicaron los criterios de inclusión y de calidad, para conservar los estudios de interés;
  - en algunos casos no fue posible aplicar los criterios de inclusión, debido a que no se especificaban en el título o resumen extraído y se procedió a la búsqueda del texto completo;
  - se contestaron las preguntas del mapeo y se caracterizaron los estudios seleccionados de acuerdo con la cantidad de documentos identificados por base de datos, evolución de la investigación en 20 años respecto a este tema, y país de adscripción de la universidad del primer autor.
4. Síntesis de cada estudio seleccionado. Mediante esta última etapa se identificaron los siguientes indicadores: tipo de estudio, país de origen de la muestra, características de la EE en educación superior, así como, los factores asociados a dichas características, en las modalidades presencial y virtual. Para obtener estos dos últimos indicadores participaron dos personas: un estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Educativas y una investigadora experta en EE —quien validó los hallazgos de la doctoranda—. Posteriormente, con la finalidad de evitar sesgo en la clasificación, se cumplió una segunda ronda con conocimiento y experiencia de cinco jueces, quienes aportaron sus valoraciones sobre la validez del proceso. Finalmente, se concluyó con la redacción del informe de la RSL.

Con referencia en el Marco teórico y la RSL se ubicó la *definición conceptual* del constructo enseñanza eficaz como la actividad del docente que permite obtener un mayor desarrollo en todos sus estudiantes, independientemente de sus antecedentes escolares, familiares, contextuales y económicos. Asimismo, de acuerdo con Danielson (2014), se

delimitó la *definición operacional* de dicho constructo en 4 dominios: planeación y preparación de clase, clima del aula, instrucción en el aula y responsabilidades profesionales. Por último, se delimitó la estructura del cuestionario en cuatro secciones: (a) Datos generales, (b) Enseñanza eficaz, (c) Contexto, y (d) Condiciones de los estudiantes.

*Etapa 2. Diseño y desarrollo del cuestionario para medir la enseñanza eficaz en educación superior.* En un primer momento, se elaboró la tabla de operacionalización del constructo en donde se delimitaron para cada sección del cuestionario: las subdimensiones, los indicadores y los referentes teóricos. Los indicadores permitieron la redacción de cada ítem y se integró la primera versión. En un segundo momento se elaboraron la ficha técnica y las tablas de validación de los ítems.

*Etapa 3. Evidencias de validez y confiabilidad.* De acuerdo con los Estándares para las pruebas psicológicas y educativas (SEPT, por sus siglas en inglés, Standards for Educational and Psychological Testing), un instrumento de medición tiene validez en la medida en que la teoría y la evidencia respaldan la interpretación de los puntajes comprometidos (AERA et al., 2014). En los SEPT se establecen diversas evidencias de validez que dan soporte a la interpretación de los puntajes: evidencias basadas en el contenido, en los procesos de respuesta, en la estructura interna, en relación con otras variables (convergente y discriminante, de relación con la prueba-criterio, generalización de la validez) y en las consecuencias del uso de los test (AERA et al., 2014).

En este caso, el cuestionario de enseñanza eficaz en educación superior fue validado por el método de juicio de expertos, con el fin de obtener evidencias de validez de contenido. Asimismo, se realizó un análisis factorial exploratorio para obtener evidencias de validez

basadas en la estructura interna. Por último, se obtuvo el índice de confiabilidad por medio del coeficiente Alpha de Cronbach para estimar la ausencia de errores de medida, lo cual da idea del grado de precisión de la medición.

Para obtener las evidencias de validez basadas en el contenido, mediante el juicio de expertos, se aplicó el siguiente procedimiento, de acuerdo con McGartland et al. (2003):

Se establecieron como criterios de evaluación para cada ítem la relevancia, claridad en la redacción, coherencia con el indicador y suficiencia. Los niveles de calificación fueron entre 1 (ítem irrelevante) y 4 (ítem muy relevante).

Al equipo de jueces, se les envió por correo electrónico una carta de invitación para evaluar el cuestionario, en donde se les explicó el objetivo del diseño y desarrollo de dicho cuestionario, junto con siguientes materiales: Marco de referencia, tablas de operacionalización del cuestionario, tablas de validación, ficha técnica y el cuestionario como tal. Se invitó a un primer grupo de investigadores (un extranjero y tres nacionales) quienes aceptaron evaluar el cuestionario en un plazo de 15 días, sin embargo, únicamente dos jueces nacionales pudieron finalizar la evaluación y el resto no terminó por cuestiones de exceso de trabajo. Por lo tanto, se volvió a invitar a dos jueces nacionales, de los cuales una finalizó la evaluación del cuestionario. El tiempo total que transcurrió fue de 35 días.

Los jueces entregaron las tablas de validación, se integraron en un formato general en Excel y se obtuvo el Índice de validez de contenido (IVC). Para obtener el IVC de los rasgos (relevancia, claridad, coherencia y suficiencia) de cada uno de los ítems, se sustituyeron los valores de la fórmula de la V de Aiken, en donde los valores van entre 0 y 1, este último indica un acuerdo general entre jueces (García-Sedeño y García Tejera, 2013).

La ecuación para obtener el Índice de Aiken es:

$$V = \frac{\bar{X} - l}{K}$$

En donde:

- $V$  es el coeficiente de validez de Aiken,
- $\bar{X}$  corresponde al promedio de calificación otorgado por los jueces en un rasgo del ítem,
- $l$  es el puntaje menor del ítem y  $K$  es el rango de la escala.

Al reemplazar la fórmula con los datos utilizados quedó de la siguiente manera:

$$V = \frac{\bar{X} - 0}{1}$$

Enseguida, se obtuvo el IVC de Aiken para cada ítem, al promediar el resultado del IVC por rasgo. Después, se determinó el Aiken global de la prueba, promediando el IVC del total de ítems del cuestionario. A su vez, se calcularon los IVC promedio de cada uno de los rasgos. El criterio de calidad fue de  $\geq .80$  (McGartland et al., 2003).

En cuanto a la Razón de Validez de Contenido (RVC) de Lawshe (1975), se sustituyeron los valores de la fórmula siguiente:

$$RVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

En donde:

- $n$  es el número de expertos que otorgan calificación esencial al ítem,

- N es el número total de expertos que evalúan el contenido.

La RVC de cada ítem se obtuvo al calcular el RVC promedio de cada rasgo (relevancia, claridad, coherencia y suficiencia). Asimismo, se estimó el IVC global mediante el promedio de la RVC del total de ítems del cuestionario. El criterio de calidad para el RVC fue de  $\geq .50$ . Sin embargo, debido a que la cantidad de jueces fue menor a 15, se aplicó la corrección de Tristán-López (2008), en donde RVC' es la razón de validez de contenido modificada para cada uno de los ítems:

$$RVC' = \frac{RVC + 1}{2}$$

Así, el procedimiento para calcular el RVC' de Tristán se repitió: el RVC' para cada rasgo de cada ítem, para cada rasgo de validez de contenido y el IVC' global. Se eliminaron los ítems con valor de RVC'  $\geq .58$  (Tristán-López, 2008).

Una vez integrados los resultados de los análisis de la validez de contenido de los ítems del cuestionario, se ajustaron los reactivos que indicaron problemas por más de un juez y que no cubrieron los criterios de calidad antes expuestos. Asimismo, derivado de los comentarios globales de los jueces se eliminaron, modificaron y agregaron aquellos ítems que no cumplieron los criterios de calidad. Los ítems modificados en su redacción, atendieron las indicaciones de los jueces, principalmente la extensión, pues se consideró que la incorporación de los ejemplos debía reducirse a dos o tres en cada caso. En cuanto a los ítems agregados, se consideró la división de aquellos que median más de una característica.

De esta manera se obtuvo la segunda versión del cuestionario y se aplicó un pilotaje a 10 docentes de educación superior, a quienes se les envió la liga del cuestionario elaborado en la plataforma *Limesurvey*. A través del pilotaje se verificó la redacción correcta de cada ítem, la presentación visual del cuestionario dentro de la plataforma, la comprensión del objetivo del mismo y el tiempo de aplicación. Como resultado del pilotaje, se adecuaron algunos términos, una participante compartió algunos recursos destinados para los docentes de UABC y se ajustó un ítem que no permitía el despliegue de las opciones de respuesta.

Posteriormente, el cuestionario se aplicó de manera censal a los docentes de la UABC. Los datos se exportaron de la plataforma *Limesurvey* al programa *IBM Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 21, la base de datos se depuró y revisó y se calculó el índice de alpha de Cronbrach para el cuestionario en general y cada sección.

Asimismo, se obtuvieron las evidencias de validez basadas en la estructura interna mediante el análisis factorial exploratorio (AFE), para indicar el grado en que los ítems de la prueba se relacionan con los componentes que conforman el constructo a medir (AERA et al., 2014). El AFE se realizó para las secciones II, III y IV de Características de la enseñanza eficaz, Condiciones contextuales de la práctica docente, y Características de los estudiantes universitarios, respectivamente. En cada sección se analizó el cumplimiento de dos supuestos para determinar la adecuación del muestreo: la Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que permite verificar el nivel de influencia entre el tamaño de la muestra, ítems y factores, así como las correlaciones entre ítems, un puntaje  $< .80$  es adecuado; y la prueba de esfericidad de Bartlett que comprueba la correlación entre variables. El Método de Extracción seleccionado fue el Máxima Verosimilitud, el cual es apropiado para datos muestrales, y el

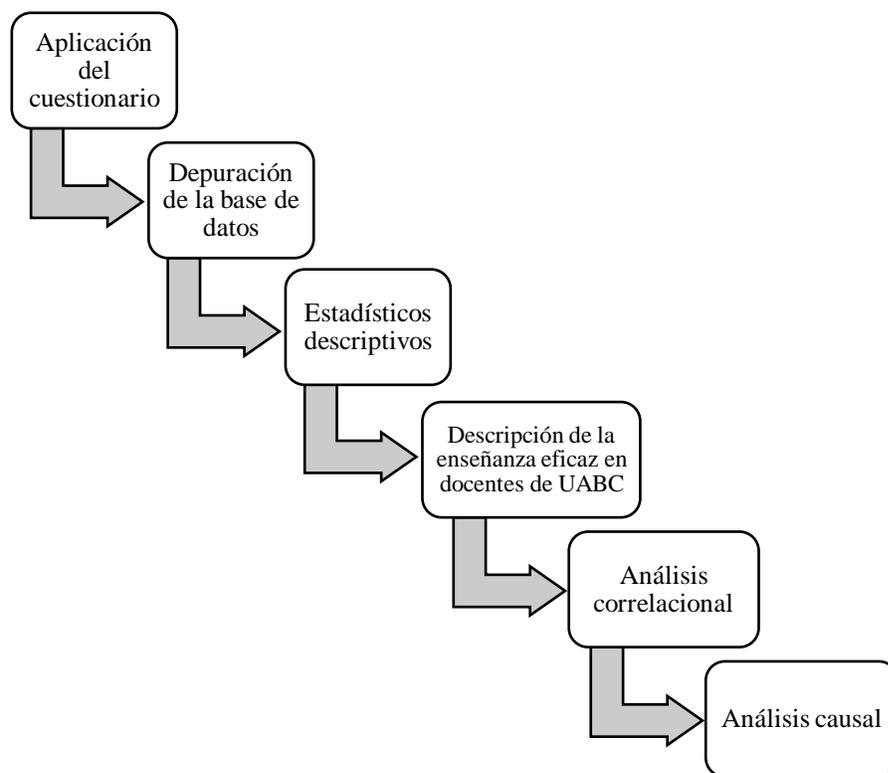
Método de Rotación Varimax con Normalización Kaiser, debido a que se esperan varios factores (Llorente-Segura et al., 2014).

#### 5.4.2 Procedimiento de la segunda fase. Estudio de los factores asociados a la enseñanza eficaz en docentes de educación superior ante un contexto de pandemia por Covid-19.

La segunda fase del estudio se realizó en seis etapas, con la finalidad de obtener los factores asociados a la enseñanza eficaz en un contexto de pandemia por Covid-19. En la figura 5.2 se observan las etapas aplicadas en esta fase.

**Figura 5.2**

*Procedimiento de la Segunda Fase*



*Nota.* Elaboración propia.

*Etapa 1. Aplicación del cuestionario.* La liga del cuestionario se envió a los correos institucionales de todos los docentes de UABC, a través de la plataforma Limesurvey (<https://www.limesurvey.org/es/>), y estuvo disponible durante tres semanas. Una vez recabada la información obtenida en las respuestas, los datos fueron depurados y analizados.

*Etapa 2. Depuración de la base de datos.* En primer lugar, la base de datos se exportó de la plataforma Limesurvey a SPSS versión 21. Posteriormente, las variables se etiquetaron, se asignaron valores numéricos, se verificaron y corrigieron las escalas de medida, y en algunos casos, se recodificaron o construyeron nuevas variables.

*Etapa 3. Obtención de los estadísticos descriptivos.* En esta etapa, se construyó el puntaje general de enseñanza eficaz, a partir de sumatoria de los ítems de las Características de la enseñanza eficaz (Planeación, Clima del aula, Instrucción en el aula y Responsabilidades profesionales), y quedó delimitado como la variable dependiente (VD). Posteriormente, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra, así como de los ítems de las Condiciones contextuales de la práctica docente (factores externos, organizacionales y personales, y los datos generales como sexo, edad, años de experiencia laboral, nivel de estudios, nivel SNI, tipo de contratación, número de grupos en los que imparte clases, número de horas de la asignatura, cursos tomados dentro de la universidad y fuera de esta), mismos que quedaron delimitados como las variables independientes (VI).

*Etapa 4. Descripción de las características de enseñanza eficaz de los docentes de UABC.* Con la finalidad de realizar la caracterización de las mismas, se obtuvieron los porcentajes de respuesta de los participantes en cada una de las escalas que integraron el cuestionario diseñado.

*Etapa 5. Análisis correlacional entre los factores y el puntaje de enseñanza eficaz.*

En esta etapa se realizó análisis correlacional entre el puntaje general de la enseñanza eficaz y los factores externo, organizacional y personal; así como entre las variables de datos generales como sexo, edad, tipo de contratación, años de experiencia como docente, nivel de estudios, y nivel dentro del SNI. Para ello, se aplicó el Coeficiente de Pearson para variables en nivel escala, rho Spearman para variables en nivel nominal u ordinal. Se identificaron las variables con un puntaje  $\geq .30$ , lo cual indicó una asociación media en el área de la psicología (Cohen 1998, pp. 79-81, como se citó en Martínez-Arias et al., 2014).

*Etapa 6. Análisis causal.* A Para conocer los factores externos, organizacionales y personales que se asocian a la enseñanza eficaz de los docentes universitarios, se empleó el análisis de regresión lineal múltiple. Se utilizó el método de regresión de pasos sucesivos o por pasos (*stepway*). La variable dependiente incluida en el modelo fue el puntaje general que obtuvieron los docentes en el cuestionario de enseñanza eficaz; y en las independientes se incluyeron: sexo, edad, años de experiencia laboral, nivel de estudios, nivel SNI, tipo de contratación, número de grupos en los que imparte clases, número de horas de la asignatura, cursos tomados dentro de la universidad y fuera de esta. En adición, al análisis se integraron los estadísticos de diagnóstico de colinealidad y heterocedasticidad, para verificar que los modelos cumplieran con los supuestos de regresión (Kerlinger y Lee, 2001).

## **Capítulo 6. Diseño y desarrollo del cuestionario para medir la enseñanza eficaz en educación superior**

En este capítulo se presentan los resultados de la primera fase: diseño y desarrollo del cuestionario para medir la enseñanza eficaz en educación superior. A través del cual se identificaron las características de enseñanza eficaz realizadas en pandemia por los docentes de la UABC. Esta fase se dividió en tres etapas: (a) revisión de la literatura, (b) diseño y desarrollo del cuestionario, y (c) evidencias de validez y confiabilidad.

### **6.1 Revisión de la literatura**

La revisión de la literatura permitió ubicar la definición conceptual y la operacionalización del constructo enseñanza eficaz, mismos que fueron mencionados en el apartado del Método. Además, tomando como referente esta revisión, se determinó la estructura del cuestionario en cuatro secciones: (1) Datos personales, laborales y formación docente; (2) Enseñanza eficaz en educación superior; (3) Condiciones contextuales de la práctica docente; (4) Características de los estudiantes universitarios. En la siguiente etapa se describen sus características.

### **6.2 Diseño y desarrollo del cuestionario**

La *sección I de datos personales, laborales y formación docente*, se integró por cuatro apartados, y 20 ítems que permitieron caracterizar a la población estudiada. Los detalles sobre esta sección se pueden ver en la tabla 6.1.

**Tabla 6.1***Estructura de la Sección de Datos Personales, Laborales y Formación Docente*

<b>Apartados</b>	<b>VARIABLES</b>
Datos personales	Edad
	Sexo
	Nivel de estudios
	Nivel dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)
	Área de conocimiento de la formación profesional
	Cantidad total de años de experiencia profesional disciplinario
	Cantidad total de años de experiencia profesional docente en cualquier nivel educativo
Situación laboral y docente	Impartición de clases en otra institución educativa
	Cantidad total de años trabajando como docente
	Cantidad total de años trabajando como docente en la UABC
	Tipo de adscripción laboral
	Número de grupos en los que imparte clase
	Promedio de alumnos en los grupos que imparte clase
	Área de conocimiento de la asignatura que elegirá
	Semestre de la asignatura
	Promedio de estudiantes por grupo
Tipo de contenido de la asignatura	
Número de horas de la asignatura	
Formación docente	Cursos de la oferta formativa de la UABC cursados y terminados
	Grado de satisfacción de los cursos tomados en la UABC
	Experiencias formativas en enseñanza, fuera de la UABC

*Nota.* Elaboración propia.

Por su parte, la estructura de la *sección II sobre enseñanza eficaz en educación superior* se creó con base en el Marco para la enseñanza de Danielson (MED, 2014) y el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea de García-Cabrero et al. (2018). Además, se integraron las características de enseñanza eficaz identificadas en la revisión de la literatura. Esta sección se integró por cuatro escalas: *Características del diseño y planeación de clase, Clima del aula, Instrucción en el aula y Responsabilidades*

*profesionales*. Dichas escalas están diseñadas con cuatro opciones de respuesta tipo *Likert* que van de *nunca*, *algunas veces*, *casi siempre* y *siempre*. En la tabla 6.2 se muestran las dimensiones que integraron a cada escala.

**Tabla 6.2**

*Estructura Teórica de la Sección II sobre Enseñanza Eficaz en Educación Superior*

Escala	Dimensión	Rasgo a evaluar	Referencia
Características del diseño y planeación de clase	Demuestra conocimiento de los planes y programas, y de la pedagogía	Identificar la frecuencia con que el docente aplica en la planeación de clase los conocimientos de planes y programas, y de la pedagogía.	García-Cabrero et al., 2018; Zabalza, 2007.
	Incorpora conocimiento de los estudiantes para realizar la planeación	Identificar la frecuencia con que el docente adquiere conocimiento de los estudiantes para incluirla en la planeación de clase.	Danielson, C., 2014; García-Cabrero et al., 2018
	Trabaja en competencias fundamentales	Identificar la frecuencia con que el docente especifica las competencias fundamentales en la planeación de clase.	Danielson, 2014; García-Cabrero et al., 2018.
	Diseña estrategias eficaces de aprendizaje	Identificar la frecuencia con que el docente aplica en la planeación un diseño eficaz de las estrategias de aprendizaje.	Elumalai, et al., 2020; García-Cabrero et al., 2018; Zabalza, 2007.
	Diseño de actividades pedagógicas coherentes	Identificar la frecuencia con que el docente diseña desde la planeación actividades pedagógicas coherentes.	García-Cabrero et al., 2018; UNESCO, 2020.
	Diseño de la evaluación de los estudiantes	Identificar la frecuencia con que el docente diseña desde la planeación la evaluación de los estudiantes.	García-Cabrero et al., 2018; García-Peñalvo et al., 2020; Hodges, 2020; Ramírez-Hurtado, 2021; Sangrá, 2020.
	Crea un ambiente de respeto y armonía	Identificar la frecuencia con que el docente establece en el aula un ambiente de respeto y armonía.	Danielson, 2014; García-Cabrero et al., 2018; Ramírez-Hurtado, 2021; Romeu, 2020. Sangrá, 2020.

<b>Escala</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Rasgo a evaluar</b>	<b>Referencia</b>
Clima del aula	Establece una cultura de aprendizaje y autoaprendizaje	Identificar la frecuencia con que el docente establece en el aula una cultura de aprendizaje y autoaprendizaje	Danielson, 2014.
	Gestiona los procesos del aula	Identificar la frecuencia con que el docente gestiona los procesos del aula.	Danielson, 2014; García-Cabrero et al., 2018; Romeu, 2020.
	Maneja el comportamiento del grupo	Identificar la frecuencia con que el docente maneja el comportamiento grupal.	Danielson, 2014.
	Organiza el espacio físico	Identificar la frecuencia con que el docente organiza el espacio físico.	Danielson, 2014.
Instrucción en el aula	Se comunica de manera clara con los estudiantes	Identificar la frecuencia con que el docente se comunica de manera clara con los estudiantes.	García-Cabrero et al., 2018; Zabalza, 2007.
	Utiliza actividades de discusión y debate	Identificar la frecuencia con que el docente utiliza actividades de discusión y debate.	Danielson, 2014; García-Cabrero et al., 2018.
	Involucra a los estudiantes en el aprendizaje	Identificar la frecuencia con que el docente involucra a los estudiantes en el aprendizaje.	Danielson, 2014; García-Cabrero et al., 2018.
	Utiliza la evaluación para la verificación del aprendizaje	Identificar la frecuencia con que el docente utiliza la evaluación para la verificación del aprendizaje de los estudiantes.	Danielson, 2014; García-Cabrero et al., 2018; García-Peñalvo et al., 2020; Zabalza, 2007.
	Demuestra flexibilidad y sensibilidad	Identificar la frecuencia con que el docente demuestra flexibilidad y sensibilidad en la enseñanza.	Danielson, 2014; García-Cabrero et al., 2018; Romeu, 2020; Zabalza, 2007.
Responsabilidades profesionales	Reflexiona sobre la enseñanza	Identificar la frecuencia con que el docente reflexiona sobre la enseñanza.	Danielson, 2014; García-Cabrero et al., 2018.
	Mantiene registros precisos de la enseñanza	Identificar la frecuencia con que el docente mantiene registros precisos de la enseñanza.	Danielson, 2014.
	Participa en la comunidad profesional	Identificar la frecuencia con que el docente participa en la comunidad profesional.	Danielson, 2014; Zabalza, 2007.
	Crece y se desarrolla profesionalmente	Identificar la frecuencia con que el docente crece y se desarrolla profesionalmente.	Danielson, 2014.
	Muestra profesionalismo	Identificar la frecuencia con que el docente muestra profesionalismo.	Danielson, 2014; Zabalza, 2007.

*Nota.* Elaboración propia.

Para el diseño y desarrollo de las escalas que aparecen en la *sección III* sobre las *condiciones contextuales de la práctica docente*, se utilizaron los elementos teóricos de Carr & Fraser (2014), quienes clasificaron los factores que influyen en la práctica del docente de educación superior en tres dominios: (1) Contexto externo, son las características del contexto social más amplio, dentro del cual los docentes y la universidad se desempeñan; (2) Contexto organizacional, se agrupan las prácticas de la organización, a través de las cuales el docente da forma a su identidad como parte de un colectivo y una disciplina; (3) Contexto personal, integra las creencias, conocimientos y habilidades de aprendizaje, enseñanza y tecnología de los docentes. Como se puede observar en la tabla 6.3 se diseñaron tres escalas, una por cada contexto, donde se integraron las variables identificadas en la revisión de la literatura especializada.

**Tabla 6.3**

*Estructura Teórica de la Sección III sobre las Condiciones Contextuales de la Práctica*

*Docente*

Escala	Rasgo a evaluar	Variables	Referencia
		Calidad de la Red de banda ancha	Bolldén, 2016; Carr & Fraser, 2014; Ramírez-Hurtado, 2021.
Contexto Externo	Grado de acuerdo del docente con los factores externos que influyen en su enseñanza.	Nuevas Pedagogías	Carr & Fraser, 2014.
		Cambios tecnológicos	Carr & Fraser, 2014; Rueda-Beltrán et al., 2019.
		Entorno político	Capano y Pritoni, 2019; Carr & Fraser, 2014; Fielden y Malcom, 2005; Serbati et al., 2020.
Contexto Organizacional	Grado de acuerdo del docente con los factores organizacionales que influyen en su enseñanza.	Capacitación	Aslan & Zhu, 2017; Cubeles & Riu, 2018; De Pablos et al., 2011; Heaton-Shrestha et al., 2005; Isabirye & Dlodlo, 2014; Lichy et al., 2014; Ruiz-Bolívar y Dávila, 2016; Song et al., 2011.

<b>Escala</b>	<b>Rasgo a evaluar</b>	<b>Variables</b>	<b>Referencia</b>
		Tipo de plataforma e idoneidad de la plataforma	Blin & Munro, 2008; Bolldén, 2016; De Pablos et al., 2011; Elumalai, et al., 2020; Heaton-Shrestha et al., 2005; Ramírez-Hurtado, 2021.
		Recursos digitales para el contenido	Blin & Munro, 2008; De Pablos et al., 2011; Heaton-Shrestha et al., 2005.
		Políticas, estructura y sistema	Carrasco et al., 2016; Carr & Fraser, 2014; Chakraborty y Biswas, 2019; Durán Rodríguez & Estay, 2016; Khan et al., 2017; Rueda-Beltrán et al., 2019; Ruey-Shin & Chih-Hung, 2011. Serbati et al., 2020.
		Incentivos, reconocimiento y apoyo	Carr & Fraser, 2014; Chakraborty y Biswas, 2019; Kumar et al., 2019; Fielden y Malcom, 2005; Lichy et al., 2014; Rueda-Beltrán et al., 2019; Serbati et al., 2020.
		Regulación escolar	Isabirye & Dlodlo, 2014; Ruey-Shin & Chih-Hung, 2011.
		Seguridad en la protección de materiales y evaluaciones	García-Peñalvo et al., 2020; Heaton-Shrestha et al., 2005; Lichy et al., 2014; Ramírez-Hurtado, 2021.
		Apoyo pedagógico	De Pablos et al., 2011; Taylor et al., 2018.
		Impacto en la carga de trabajo	Heaton-Shrestha et al., 2005; McKenney et al., 2010.
		Tipo de universidad	Owens, 2015; Romero-Rodríguez, et al., 2020.
		Liderazgo	Carr & Fraser, 2014; Taylor et al., 2018.
		Mecanismos de apoyo para el aprendizaje virtual	Carr & Fraser, 2014; Taylor et al., 2018; UNESCO, 2020.
		Apoyo logístico	Isabirye & Dlodlo, 2014.
		Apoyo técnico	Elumalai, et al., 2020; Isabirye & Dlodlo, 2014.
		Evaluación del curso virtual	Elumalai, et al., 2020; Martin, Ritzhauptb, Kumarb, & Budhrani, 2019.
		Oferta de carreras virtuales	Durán Rodríguez & Estay, 2016.
		Número de estudiantes por profesor	Carr & Fraser, 2014.
		Investigación respecto a la modalidad virtual	Del Petre et al., 2018; Taylor et al., 2018.
		Capacitación en competencias para la enseñanza de habilidades socioemocionales a los estudiantes	Elumalai, et al., 2020; UNESCO, 2020.
		Garantía de continuidad laboral y condiciones laborales y contractuales decentes	UNESCO, 2020.
Contexto Personal	Grado de acuerdo del docente con los	Área del conocimiento o disciplina profesional	Aslan & Zhu, 2017; Cubeles & Riu, 2018; Cotronei, 2019; Isabirye &

Escala	Rasgo a evaluar	Variables	Referencia
	factores personales que influyen en su enseñanza.		Dlodlo, 2014; Ruiz-Bolívar y Dávila, 2016; Wu et al., 2016.
		Experiencia en la enseñanza virtual o mixta	Cubeles & Riu, 2018; De Pablos et al., 2011; Kumar et al., 2019; Machumu et al., 2018.
		Percepción de beneficio	Del Petre et al., 2018; Heaton-Shrestha et al., 2005; Romero-Rodríguez, et al., 2020.
		Motivación	Badia-Garganté, 2013; De Pablos et al., 2011; Isabirye & Dlodlo, 2014; Nsibande, 2020; Wu et al., 2016.
		Conocimientos y capacidad para la enseñanza virtual	Blin & Munro, 2008; Bolldén, 2016; Carr & Fraser, 2014.
		Resistencia al cambio	Aslan & Zhu, 2017; Isabirye & Dlodlo, 2014; Romero-Rodríguez, et al., 2020.
		Actitud hacia la tecnología	Aslan & Zhu, 2017; Yusop, 2015.
		Creencias pedagógicas	Carr & Fraser, 2014; Carrasco et al., 2016; De Pablos et al., 2011
		Estatus del docente	Romero-Rodríguez, et al., 2020.
		Uso por parte de colegas	Heaton-Shrestha et al., 2005.
		Nivel de adopción digital	Song et al., 2011.
		Percepción de dominio	Del Petre et al., 2018.
		Perfil riguroso para la enseñanza virtual	Parra Castrillón, 2020.

*Nota.* Elaboración propia.

En lo que respecta a *sección IV* sobre *las Características de los estudiantes universitarios*, está integrada por cinco escalas de frecuencia, en donde se pidió al docente que realizara una estimación de los estudiantes sobre sus características físicas; psicológicas; culturales, lingüísticas y socioeconómicas; académicas; y tecnológicas. En la tabla 6.4 se puede observar la estructura teórica.

#### **Tabla 6.4**

*Estructura Teórica de la Sección IV sobre las Características de los Estudiantes Universitarios*

Escala	Rasgo a evaluar	Referencia
Características Físicas	Identificar el tipo de limitaciones físicas de los estudiantes.	
Características Psicológicas	Identificar el tipo de características psicológicas de los estudiantes.	Elumalai, et al., 2020; Hernández Ortiz, 2018; UNESCO, 2020.
Características culturales, lingüísticas y socioeconómicas	Identificar el tipo de características culturales, lingüísticas y socioeconómicas de los estudiantes.	
Características Académicas	Identificar las características académicas que tienen los estudiantes para trabajar en la modalidad virtual.	Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020; Chiecher et al., 2010; Elumalai, et al., 2020; Heaton-Shrestha, et al., 2005.
Características Tecnológicas	Identificar las características tecnológicas que tienen los estudiantes para trabajar en la modalidad virtual.	Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020; Carr & Fraser, 2014; Mee et al., 2018; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011; Taylor et al., 2018.

*Nota.* Elaboración propia.

La estructura del cuestionario en su primera versión y el número de ítems por escala se puede observar en la tabla 6.5. En conjunto, el instrumento se integró por cuatro secciones, 13 escalas y 202 ítems.

**Tabla 6.5**

*Estructura del Cuestionario. Versión Preliminar*

Secciones	Escala	Ítem	Total	Nivel de la escala
Datos personales, laborales y formación docente	Personal	7	21	Nominal y Ordinal
	Situación laboral y docente	11		
	Formación docente	3		
Enseñanza eficaz en educación superior	Características del diseño y planeación de clase	47	120	Ordinal
	Clima del aula	29		
	Instrucción en el aula	31		
	Responsabilidades profesionales	13		
Condiciones contextuales de la práctica docente	Externo	5	36	Ordinal
	Organizacional	22		
	Personal	9		
	Físicas	6		
			25	Intervalo

Secciones	Escala	Ítem	Total	Nivel de la escala
Características de los estudiantes universitarios	Psicológicas		5	
	Culturales, lingüísticas y socioeconómicas	3		
	Académicas	7		
	Tecnológicas	4		

*Nota.* Elaboración propia.

### 6.3 Evidencias de validez basadas en el contenido

Las tablas de validación de los jueces se integraron en un formato general y se obtuvo el Índice de Validez de Contenido (IVC) de Aiken para cada ítem, así como el global de la prueba. Los valores van entre 0 y 1, este último indica un acuerdo general entre jueces (García-Sedeño y García Tejera, 2014). En la tabla 6.6 se muestran estos datos para el cuestionario diseñado.

**Tabla 6.6**

*Resultados del Coeficiente de V de Aiken*

Criterio	IVC Relevancia	IVC Claridad	IVC Precisión	IVC Global
Características del diseño y planeación de clase	0.74	0.83	0.96	0.87
Clima del aula	0.78	0.77	0.95	0.87
Instrucción en el aula	0.84	0.80	0.96	0.89
Responsabilidades profesionales	0.72	0.73	0.83	0.78
Condiciones contextuales de la práctica docente	0.82	0.78	0.89	0.86
Características de los estudiantes universitarios	0.89	0.65	0.85	0.84

*Nota.* Elaboración propia.

IVC = Índice de validez de contenido

Asimismo, derivado de los comentarios globales de los jueces se eliminaron, modificaron y agregaron aquellos ítems que no cumplieron los criterios de calidad. Los ítems

eliminados del cuestionario fueron 17 y el motivo principal fue por la baja relevancia o porque se repetía en otra subdimensión. Por su parte, los ítems modificados en su redacción, atendieron las indicaciones de los jueces, principalmente la extensión, pues se consideró que la incorporación de los ejemplos debía reducirse a dos o tres en cada caso. En lo que respecta a los ítems agregados, se consideró la división de aquellos que median más de una característica.

El cuestionario en su versión final, lo conformaron 192 ítems distribuidos en cuatro secciones, después de obtener las evidencias de validez de contenido. En lo que respecta a la *sección I* de datos personales, laborales y formación docente, los 21 ítems establecidos en la primera versión se mantuvieron en su totalidad, esta sección es considerada una sola escala. Por su parte, la *sección II* de enseñanza eficaz se integró por 111 ítems divididos en cuatro escalas. Mientras la *sección III* de factores contextuales se constituyó por 37 ítems distribuidos en tres escalas. Finalmente, la *sección IV* de características de los estudiantes se formó por 23 ítems repartidos en cinco escalas. En la tabla 6.7 se presentan estos resultados globales.

**Tabla 6.7**

*Estructura del Cuestionario. Segunda Versión*

Secciones	Escalas	Modificados	Agregados	Eliminados	Total ítems
Datos personales, laborales y formación docente		0	0	0	21
Enseñanza eficaz en educación superior	Características del diseño y planeación de clase	26	2	7	42
	Clima del aula	16	3	6	26
	Instrucción en el aula	11	1	1	31
	Responsabilidades profesionales	7	0	1	12

Secciones	Escalas	Modificados	Agregados	Eliminados	Total ítems
Condiciones contextuales de la práctica docente	Externo	5	0	0	5
	Organizacional	20	3	1	24
	Personal	5	0	1	8
Características de los estudiantes universitarios	Físicas	1	0	2	4
	Psicológicas	5	0	0	5
	Culturales, lingüísticas y socioeconómicas	3	0	0	3
	Académicas	0	0	0	7
	Tecnológicas	1	0	0	4

*Nota.* Elaboración propia.

De manera particular, es necesario ilustrar la distribución resultante en la *sección II de enseñanza eficaz* una vez realizados los cambios producto de la validación realizada por los jueces. En la tabla 6.8 se puede observar que esta se integró por 4 escalas. En la primera escala se fusionaron dos dimensiones especificadas en la estructura teórica, debido al tema general al que se refieren: demuestra conocimiento de los planes y programas, la pedagogía y demuestra conocimiento de los estudiantes. La escala: trabaja en competencias fundamentales, se descartó debido a que los ítems fueron eliminados en la validación de los jueces.

**Tabla 6.8**

*Distribución de los Ítems de la sección II sobre Enseñanza Eficaz por Escalas y Subescalas*

Escala	Subescala	No. ítems	Total
Características del diseño y planeación de clase	Demuestra conocimiento de los planes y programas, de la pedagogía y los estudiantes	10	42
	Diseño eficaz de las estrategias de aprendizaje	19	
	Diseño de actividades pedagógicas coherentes	5	
	Diseño de la evaluación de los estudiantes	8	
	Crea un ambiente de respeto y armonía	8	26
	Establece una cultura de aprendizaje y autoaprendizaje	5	
	Gestiona los procesos del aula	5	

Escala	Subescala	No. ítems	Total
Clima del aula	Maneja el comportamiento del grupo	4	
	Organiza el espacio físico	4	
Instrucción en el aula	Se comunica de manera clara con los estudiantes	8	
	Utiliza actividades de discusión y debate	4	
	Involucra a los estudiantes en el aprendizaje	8	31
	Utiliza la evaluación para la verificación del aprendizaje	7	
	Demuestra flexibilidad y sensibilidad	4	
Responsabilidades profesionales	Reflexiona sobre la enseñanza	2	
	Mantiene registros precisos de la enseñanza	1	
	Participa en la comunidad profesional	2	12
	Crece y se desarrolla profesionalmente	3	
	Muestra profesionalismo	4	

*Nota.* Elaboración propia.

La distribución de *la Sección III de las Condiciones contextuales de la práctica docente* y *IV Características de los estudiantes universitarios*, se puede apreciar en la tabla 6.9. En resumen, estas escalas no se conformaron por otras subescalas.

**Tabla 6.9**

*Distribución de los Ítems de la sección III y IV por Escala y Número de Ítems*

Sección	Escala	No. ítems	Total
III. Condiciones contextuales de la práctica docente	Contexto externo	5	
	Contexto organizacional	24	42
	Contexto personal	8	
IV. Características de los estudiantes universitarios	Físicas	4	
	Psicológicas	5	
	Culturales, lingüísticas y socioeconómicas	3	23
	Académicas	7	
	Tecnológicas	4	

*Nota.* Elaboración propia.

#### **6.4 Evidencias de validez basadas en la estructura interna**

En este apartado se reportan los resultados del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confiabilidad del Instrumento (CI). El AFE indica el grado en que los ítems de la prueba se relacionan con los componentes del constructo a medir (AERA et al., 2014). Los resultados del AFE, y CI se presentarán para las escalas de las secciones II y III del Cuestionario de enseñanza eficaz en educación superior.

En primer lugar, se muestran los resultados para las escalas de la sección II *Enseñanza eficaz en educación superior*. La escala de Características del diseño y planeación de clase se integró por cuatro subescalas: Demuestra conocimiento de los planes y programas, la pedagogía y los estudiantes; Diseño eficaz de las estrategias de aprendizaje y actividades pedagógicas coherentes; y Diseño de las evaluaciones de los estudiantes, debido a su longitud el AFE se realizó para cada una de estas.

La subescala Demuestra conocimiento de los planes y programas, la pedagogía y los estudiantes se integró teóricamente con dos subdimensiones. En primer lugar, se analizó el cumplimiento de dos supuestos para determinar la adecuación del muestreo: la Medida Kaiser-Meyer-Olkin  $KMO = 0.832$ ; y la prueba de esfericidad de Bartlett que obtuvo un Chi-cuadrado  $X^2 = 15302.90$ , 45 grados de libertad y  $p = 0.000$ . Estos valores indicaron que el tamaño de la muestra es suficiente para describir la estructura y relación mutua del conjunto de variables, de acuerdo con Llorente-Segura et al. (2014), un  $KMO < .80$  indica un valor adecuado. En segundo lugar, se observó el número y composición de los factores del conjunto de ítems que explicaron el 40.66 % de la varianza común.

En cuanto a la matriz factorial se puede observar en la tabla 6.10 que surgieron dos factores, los cuales coinciden con la propuesta inicial. El F1 corresponde a la subdimensión: **Demuestra conocimiento de los estudiantes**, mismo que se integró por tres ítems, con pesos factoriales entre .755 y .951. Por su parte, el F2 pertenece a la subdimensión: **Demuestra conocimiento de los planes, programas, y la pedagogía**, la cual se integró por siete ítems. Los pesos factoriales oscilaron entre .597 y .398; el valor menor correspondió al ítem *1h. Organizo los contenidos por nivel de importancia*. El ítem *1f. Incluyo temas de otras disciplinas para impartir mis clases*, compartió valores bajos en ambos factores. La subescala obtuvo una confiabilidad de  $\alpha = .819$

**Tabla 6.10**

*Subescala Demuestra Conocimiento de los Planes y Programas, la Pedagogía y los Estudiantes*

Ítem	Factor	
	1	2
1i. Indago sobre los intereses y necesidades de los estudiantes para elaborar la planeación.	<b>0.951</b>	
1j. Incorporo en mis planeaciones los intereses y necesidades de los estudiantes.	<b>0.755</b>	0.276
1f. Incluyo temas de otras disciplinas para impartir mis clases.	<b>0.353</b>	0.284
1d. Selecciono los contenidos disciplinares más importantes para impartir mi clase.	0.207	<b>0.597</b>
1a. Incorporo en mis planeaciones las necesidades del campo profesional.	0.228	<b>0.549</b>
1b. Planteo estrategias didácticas apropiadas para apoyar a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.	0.298	<b>0.525</b>
1c. Estructuro la planeación con los siguientes elementos: competencias, contenidos, metodología, evaluación, contextualización del proyecto, estrategias de apoyo para los estudiantes y dispositivos para evaluar el desarrollo del programa.	0.297	<b>0.522</b>
1e. Ordeno los contenidos de manera secuencial.		<b>0.461</b>
1g. Relaciono los contenidos con problemas de la vida real.	0.278	<b>0.430</b>
1h. Organizo los contenidos por nivel de importancia.	0.379	<b>0.398</b>

*Nota.* Método de extracción: Máxima verosimilitud Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser.

En cuanto a la subescala de Diseño eficaz de las estrategias de aprendizaje y actividades pedagógicas coherentes, la Medida Kaiser-Meyer-Olkin fue de  $KMO = 0.943$ ; y la prueba de esfericidad de Bartlett obtuvo un Chi-cuadrado  $X^2 = 5736.748$ , con 276 grados de libertad y  $p = 0.000$ . Mediante estos valores se confirmó que la muestra fue suficiente para describir la estructura y relación mutua del conjunto de variables que integraron esta escala. Los conjuntos de ítems explicaron el 49.94 % de la varianza común.

En la matriz factorial presentada en la tabla 6.11 se puede observar el surgimiento de cinco factores, separando los dos propuestos inicialmente. El F1 integró seis ítems relacionados con la incorporación a la planeación de los **recursos disponibles en internet**, los pesos factoriales fluctuaron entre .646 y .361; el valor más bajo dentro de este factor lo obtuvo el ítem *2i. Incorporo en mis planeaciones el uso de las plataformas Blackboard o Google Classroom*. Por su parte, el F2 agrupó cuatro ítems respectivos al **diseño del curso en línea**; los pesos factoriales oscilaron entre .759 y .435; ningún ítem será eliminado. El F3 se conformó por cinco ítems que correspondieron con el **diseño de actividades pedagógicas coherentes**, tal como se propuso inicialmente; el ítem con el valor más bajo, fue el *3a. Estructuro experiencias de aprendizaje significativo integrales*. El F4 se integró por tres ítems congruentes con el **diseño de actividades para fomentar el aprendizaje dinámico**. Finalmente, en el F5 se agruparon seis ítems relacionados con la **selección de materiales en diversos formatos digitales** y las indicaciones de cómo utilizarlos; los ítems 2f y 2d obtuvieron pesos factoriales menores. La subescala obtuvo una confiabilidad de  $\alpha = .930$

**Tabla 6.11***Subescala de Diseño Eficaz de las Estrategias de Aprendizaje*

Ítem	Factor				
	1	2	3	4	5
2k. Incluyo en la planeación el uso de buscadores de información como Google, Yahoo, Bing, Ask Wolfram alpha.	<b>.646</b>			.223	
2j. Considero en la planeación el uso de servicios de almacenamiento en la nube como Dropbox o Google Drive.	<b>.642</b>				
2h. Considero en la planeación de clase que los estudiantes puedan usar herramientas digitales para elaborar documentos, presentaciones y hojas de cálculo desde la nube.	<b>.618</b>				.228
2l. Considero en la planeación de mis clases el desarrollo de habilidades digitales.	<b>.609</b>		.258	.218	.257
2g. Incluyo en la planeación el uso de bases de datos como Scopus, WoS, EBSCO o Springer	<b>.448</b>	.223	.200		
2i. Incorporo en mis planeaciones el uso de las plataformas Blackboard o Google Classroom.	<b>.361</b>	.292		.273	
2q. Para mis cursos en línea, diseño la interfaz que permite observar todo el contenido del curso.		<b>.759</b>	.216		
2r. Diseño cursos en línea que fomentan un ambiente divertido para el aprendizaje y el trabajo colaborativo.	.216	<b>.678</b>	.228	.226	.212
2p. Diseño cursos en línea de manera estructurada y atractiva.	.228	<b>.631</b>	.263	.226	
2s. Incorporo en la planeación el uso de tecnologías digitales que tienen un fin más formativo y didáctico.	.385	<b>.435</b>	.320	.305	.242
3b. Diseño experiencias de aprendizaje que consideran actividades de lo simple a lo complejo.			<b>.638</b>	.316	
3c. Diseño estrategias para promover el aprendizaje autorregulado.	.268	.246	<b>.567</b>	.247	.252
3e. Organizo las estrategias didácticas considerando los aprendizajes fundamentales o esenciales.		.246	<b>.554</b>	.407	
3d. Planteo evaluaciones diagnósticas para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	.273	.225	<b>.509</b>		
3a. Estructuro experiencias de aprendizaje significativo integrales.	.297	.229	<b>.383</b>	.206	
2m. Elaboro planeaciones centradas en el estudiante.		.238	.302	<b>.675</b>	
2n. En mis planeaciones enfatizo el aprendizaje dinámico y la participación.			.209	<b>.645</b>	
2o. Incluyo en mis planeaciones materiales de aprendizaje y recursos de apoyo disponibles en línea.	.289	.204	.217	<b>.449</b>	.218
2b. Diseño materiales didácticos en diversos formatos digitales, por ejemplo video, imagen, audio o archivo de lectura.	.285				<b>.590</b>
2a. Seleccione materiales didácticos en diversos formatos digitales, por ejemplo video o archivo de lectura, que poseen calidad de contenido.	.330			.285	<b>.588</b>

Ítem	Factor				
	1	2	3	4	5
2c. Incluyo en la planeación instrucciones de cómo utilizar los recursos didácticos.			.333	.226	<b>.485</b>
2e. Desarrollo presentaciones utilizando mezclas de audio y video.	.339	.304			<b>.428</b>
2f. Seleccione TIC tomando en cuenta el nivel de alfabetización digital de los estudiantes, por ejemplo el uso de correo electrónico, WhatsApp o blogs.	.302	.205	.225	.205	<b>.322</b>
2d. Incorporo en la planeación instrucciones detalladas de cada unidad con el fin de explicar los propósitos y dinámicas de trabajo.		.280	.273	.278	<b>.307</b>

*Nota.* Método de Extracción: Máxima Verosimilitud. Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser.

Por su parte, la subescala Diseño de las evaluaciones de los estudiantes, la Medida Kaiser-Meyer-Olkin obtuvo un valor de  $KMO = 0.774$ ; y la prueba de esfericidad de Bartlett un Chi-cuadrado  $X^2 = 1630.000$ , 28 grados de libertad y  $p = 0.000$ . Estos datos indicaron que la muestra fue adecuada para describir la estructura y relación mutua del conjunto de variables de esta subescala. Los conjuntos de ítems explicaron el 51.02 % de la varianza común.

En la matriz factorial presentada en la tabla 6.12 se puede observar el surgimiento de dos factores, la propuesta inicial fue de uno. El F1 integró seis ítems relacionados con las **estrategias de evaluación**, los pesos factoriales fluctuaron entre .846 y .439. Por su parte, el F2 agrupó dos ítems relacionados con los **criterios de desempeño**. El ítem 4g. *Evito la evaluación con fines administrativos*, compartió valores bajos en ambos factores. La subescala obtuvo una confiabilidad de  $\alpha = .815$

### **Tabla 6.12**

*Subescala Diseño de las Evaluaciones de los Estudiantes*

Ítem	Factor	
	1	2
4e. Establezco un sistema de revisión de pruebas en línea.	<b>.846</b>	
4f. Utilizo diversidad de herramientas de evaluación en línea.	<b>.800</b>	
4c. Establezco estrategias de autoevaluación y coevaluación.	<b>.527</b>	.302
4h. Centro la evaluación en el contexto, la entrada y los elementos del proceso, más que en el producto o aprendizaje.	<b>.502</b>	
4d. Establezco estrategias de reflexión sobre los aprendizajes logrados y los resultados de las evaluaciones.	<b>.439</b>	.428
4g. Evito la evaluación con fines administrativos.	<b>.325</b>	.230
4a. Establezco los criterios de desempeño para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	.201	<b>.876</b>
4b. Establezco los criterios de desempeño para valorar el logro académico de los estudiantes.	.209	<b>.799</b>

*Nota.* Método de Extracción: Máxima Verosimilitud. Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser.

Concerniente a la escala Clima del aula, la Medida Kaiser-Meyer-Olkin fue de  $KMO = 0.933$ ; mientras la prueba de esfericidad de Bartlett obtuvo un Chi-cuadrado  $X^2 = 7159.067$ , con 325 grados de libertad y  $p = 0.000$ . Estos datos indicaron la suficiencia de la muestra para describir la estructura y relación mutua del conjunto de variables. Estos ítems explicaron el 52.29 % de la varianza común.

En la matriz factorial presentada en la tabla 6.13 se pueden observar los cinco factores propuestos inicialmente, con algunas variaciones. El F1 integró once ítems relacionados con **el establecimiento de una cultura de aprendizaje y autoaprendizaje**, los pesos factoriales fluctuaron entre .681 y .411; cabe mencionar que los ítems 5c, 5b, 5q, 5f obtuvieron cargas factoriales dentro de este factor, sin embargo, los valores fueron bajos. Por su parte, el F2 agrupó ítems referentes a la **gestión de los procesos del aula**, los pesos factoriales oscilaron entre .859 y .402; el ítem 5p pertenecía originalmente a esta agrupación, aunque obtuvo un valor bajo; en cuanto al ítem 5y se agrupó en este factor, sin embargo, este resultado no correspondió al diseño de la escala (propuesta inicial F5), y su peso factorial en este nuevo acomodo resultó baja, dentro del que tampoco obtuvo un valor considerado alto para

permanecer. El F3 se integró por tres ítems congruentes con el **ambiente de respeto y armonía**, los cuales fueron propuestos inicialmente dentro de este; los pesos factoriales oscilan entre .815 y .403. En el F4 se agruparon ítems relacionados con el **manejo del comportamiento grupal**; los cuatro ítems obtuvieron pesos factoriales entre .696 y .437 y todos permanecen. Por último, el F5 se conformó por tres ítems que correspondieron a la **organización del espacio físico**, tal como se propuso inicialmente, los pesos factoriales oscilan entre .773 y .485, esto indicó que todos continúan dentro de este factor. La escala obtuvo una confiabilidad de  $\alpha = .924$

**Tabla 6.13**

*Escala de Clima del Aula*

Ítem	Factor				
	1	2	3	4	5
5j. Propicio que los estudiantes tengan altas expectativas por el trabajo que realizan.	<b>.681</b>			.296	
5i. Fomento que los estudiantes valoren lo aprendido en clase.	<b>.612</b>		.238	.336	
5k. Reconozco el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes.	<b>.559</b>		.367	.244	.242
5m. Propicio el autoaprendizaje.	<b>.521</b>	.340	.203		.239
5h. Brindo a los estudiantes acompañamiento y seguimiento para el trabajo realizado desde casa.	<b>.518</b>	.401			
5l. Propicio el aprendizaje entre pares.	<b>.459</b>	.378			
5a. Propicio la interacción agradable entre los estudiantes.	<b>.411</b>	.247	.352	.219	.288
5c. Acuerdo con los estudiantes las reglas de interacción y convivencia.	.398		.359	.205	
5b. Propicio la experimentación y expresión de sentimientos y emociones (académicas y sociales).	.349	.254		.335	
5q. Evito pérdida de tiempo en clase.	.327			.266	.201
5f. Mantengo comunicación con los estudiantes fuera del horario de clase.	.284				
5ñ. Asesoró a mis estudiantes cuando tienen algún problema para usar las TIC.		<b>.859</b>			
5o. Proveo a los estudiantes oportunidades equitativas de participación en las diferentes herramientas digitales.	.252	<b>.711</b>			
5n. Utilizo las TIC para facilitar el aprendizaje de mis estudiantes.	.213	<b>.669</b>			
5y. Fomento el uso de los recursos tecnológicos que dispone la UABC.		<b>.402</b>	.227		
5p. Establezco los tiempos en que los estudiantes deben desarrollar las actividades.	.294	.393			

Ítem	Factor				
	1	2	3	4	5
5e. Propicio la comunicación respetuosa hacia el docente.			<b>.815</b>	.226	
5d. Propicio la comunicación respetuosa entre estudiantes.			<b>.799</b>	.237	.260
5g. Mantengo una actitud abierta al diálogo con mis estudiantes.	.394		<b>.403</b>	.262	.366
5s. Permanezco alerta respecto al comportamiento de los estudiantes.	.284		.212	<b>.696</b>	.208
5t. Intervengo ante problemas de conducta.				<b>.619</b>	
5u. Refuerzo el comportamiento positivo.	.260		.237	<b>.530</b>	.400
5r. Resuelvo problemas que surgen durante la interacción entre estudiantes y docente.	.327		.207	<b>.437</b>	.209
5w. Creo un entorno seguro en mis clases.	.245		.339	.294	<b>.773</b>
5v. Creo un ambiente agradable y acogedor en mis clases.	.252		.238	.334	<b>.643</b>
5x. Organizo los espacios para hacerlos accesibles a todos los estudiantes.	.352		.256	.286	<b>.485</b>

*Nota.* Método de Extracción: Máxima Verosimilitud. Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser.

La escala Instrucción en el aula, obtuvo un valor en la Medida Kaiser-Meyer-Olkin de  $KMO = 0.946$ ; la prueba de esfericidad de Bartlett adquirió un Chi-cuadrado de  $X^2 = 9124.200$ , con 465 grados de libertad y  $p = 0.000$ . Estos datos indicaron que la muestra fue suficiente para describir la estructura y relación mutua del conjunto de variables que integraron esta escala. Los ítems explicaron el 53.39 % de la varianza común.

En la matriz factorial presentada en la tabla 6.14 se puede observar los cinco factores propuestos inicialmente, con algunas variaciones. El F1 integró 12 ítems relacionados con **el involucramiento de los estudiantes con el aprendizaje**, los pesos factoriales fluctuaron entre .661 y .449. Cabe mencionar que los ítems 6k y 6l pertenecían a un factor que agrupaba preguntas de discusión y debate, sin embargo, los pesos factoriales obtuvieron valores altos dentro de este grupo. Situación similar ocurrió con los ítems 6t, 6u y 6v quienes formaban parte de un factor relacionado con la evaluación para verificar el aprendizaje. Asimismo, el ítem 6a obtuvo carga factorial dentro de este factor, aunque el valor fue bajo. Por su parte, el F2 agrupó ocho ítems respectivos a la **comunicación clara con los estudiantes**, cuyos pesos factoriales oscilaron entre .769 y .487. Los ítems 6i y 6j pertenecían originalmente a un factor

que agrupaba preguntas relacionadas con el uso de la discusión y el debate, aunque obtuvieron un valor mayor dentro de este factor. El F3 se integró por cinco ítems congruentes con **el uso de la evaluación para verificar el aprendizaje**, de los cuales, dos fueron propuestos inicialmente dentro de este, el resto proviene de un factor que agrupaba preguntas relacionadas con la flexibilidad y sensibilidad; los pesos factoriales oscilaron entre .655 y .506. En el F4 se agruparon cuatro ítems relacionados con el **uso de las TIC en la instrucción**; estos obtuvieron pesos factoriales entre .754 y .517 y todos permanecen. Por último, el F5 se conformó por tres ítems que correspondieron con **actividades de retroalimentación**, cuyos pesos factoriales oscilan entre .659 y .569. La esta escala obtuvo una confiabilidad de  $\alpha = .942$

**Tabla 6.14**

*Escala de Instrucción en el Aula*

Ítem	Factor				
	1	2	3	4	5
6o. Incluyo experiencias de aprendizaje que estimulen el interés y la curiosidad de los estudiantes.	<b>.661</b>	.267	.222	.208	
6ñ. Impulso a los estudiantes a pensarse como poseedores de aprendizajes relevantes y significativos.	<b>.657</b>	.340	.216		.218
6m. Promuevo el aprendizaje autónomo.	<b>.591</b>	.363			
6s. Planteo preguntas para explorar la comprensión del contenido de la asignatura.	<b>.581</b>		.305		
6n. Promuevo el aprendizaje colaborativo.	<b>.565</b>	.218		.311	
6q. Impulso a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje.	<b>.554</b>	.299	.387		
6l. Doy el crédito correspondiente a los estudiantes cuando retomo sus aportaciones.	<b>.528</b>	.450			
6v. Valoro el desempeño de los estudiantes al finalizar el curso.	<b>.508</b>	.347	.237		
6k. Promuevo el análisis y la discusión.	<b>.478</b>	.442			
6t. Desarrollo ciclos de interacción para promover la exploración, integración y articulación de los aprendizajes.	<b>.469</b>		.465	.249	
6u. Utilizo materiales y estrategias diversificadas para la evaluación formativa.	<b>.449</b>		.296	.309	
6a. Proporciono al inicio del curso una introducción para conformar un sentido de comunidad en el grupo.	<b>.339</b>	.271			
6f. Me expreso adecuadamente de forma verbal y escrita.		<b>.769</b>			

Ítem	Factor				
	1	2	3	4	5
6e. Estructuro lógicamente mis ideas, tanto en presentaciones orales como escritas.		<b>.759</b>			
6h. Ofrezco a mis estudiantes información y explicación organizada.	.288	<b>.696</b>			
6g. Mantengo la comunicación constante y complemento las aportaciones de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.	.362	<b>.653</b>			
6j. Retomo las ideas y aportaciones de los estudiantes durante las actividades que realizan dentro del salón de clase.	.394	<b>.550</b>	.204		
6d. Aclaro dudas de manera oportuna.	.214	<b>.548</b>			.252
6i. Guío a los estudiantes para que identifiquen las relaciones existentes entre planteamientos aparentemente diferentes o contradictorios.	.410	<b>.487</b>			
6w. Proporciono retroalimentación a los estudiantes sobre los resultados globales de la evaluación.	.350	<b>.371</b>	.320		
6y. Involucro a mis estudiantes en la evaluación global del curso.			<b>.655</b>		
6ad. Replanteo el curso en conjunto con mis estudiantes.			<b>.645</b>	.225	.241
6aa. Adapto las experiencias de aprendizaje de acuerdo con las características, metas, dudas y comentarios de mis estudiantes.	.333	.236	<b>.610</b>		
6x. Involucro a mis estudiantes en la evaluación de su desempeño.	.318		<b>.591</b>		
6ac. Proporciono tutorías periódicas y planificadas a lo largo del trayecto formativo.			<b>.506</b>	.298	.266
6r. Promuevo el uso de las tecnologías digitales para el trabajo colaborativo.	.352		.236	<b>.754</b>	
6p. Intervengo para que los estudiantes analicen, prueben y practiquen los contenidos del curso con apoyo de las TIC.	.371		.224	<b>.618</b>	
6ab. Promuevo que mis estudiantes utilicen las tecnologías digitales para intercambiar resultados e ideas.			.529	<b>.595</b>	
6z. Empleo las tecnologías digitales para evaluar a mis estudiantes.			.407	<b>.517</b>	
6c. Trabajo de manera individual con estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.			.342		<b>.659</b>
6b. Proporciono retroalimentación personalizada a los estudiantes sobre el avance de su aprendizaje.		.281	.270		<b>.569</b>

*Nota.* Método de Extracción: Máxima Verosimilitud. Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser.

En cuanto a la escala de Responsabilidades profesionales, la Medida Kaiser-Meyer-Olkin obtuvo un valor de  $KMO = 0.829$ ; y la prueba de esfericidad de Bartlett un Chi-cuadrado  $X^2 = 2320.040$ , con 66 grados de libertad y  $p = 0.000$ . Así se confirmó que, la muestra es adecuada para describir la estructura y relación mutua del conjunto de variables que integraron esta escala. Los ítems de esta escala explicaron el 50.27 % de la varianza común.

En la matriz factorial presentada en la tabla 6.15 se puede observar el surgimiento de tres factores, mientras la propuesta inicial fue de cinco. El F1 integró cuatro ítems relacionados con la **participación del docente en la comunidad profesional**. En este factor se agruparon los ítems 7g y 7h, quienes pertenecían a la dimensión “muestra profesionalismo”. Los pesos factoriales fluctuaron entre .776 y .580. Por su parte, el F2 agrupó seis ítems relacionados con la **reflexión de la enseñanza**. El ítem 7b pertenecía inicialmente a la subescala “mantiene registros precisos de la enseñanza”. Los pesos factoriales obtuvieron valores entre .730 y .454. El F3 incorporó dos ítems relacionados con **mostrar profesionalismo**, aunque con valores bajos. La confiabilidad de esta escala fue de  $\alpha = .841$

**Tabla 6.15**

*Escala de Responsabilidades Profesionales*

Ítem	Factor		
	1	2	3
7g. Participo en redes de aprendizaje con colegas.	<b>.776</b>	.218	.225
7d. Trabajo en equipo con otros docentes.	<b>.657</b>		.288
7e. Participo en las iniciativas de mi unidad académica.	<b>.619</b>	.256	
7h. Participo en organizaciones profesionales para continuar mi desarrollo y crecimiento académico.	<b>.580</b>	.345	
7c. Monitoreo sistemáticamente el cumplimiento de las actividades asignadas a mis estudiantes.		<b>.730</b>	
7b. Llevo un registro de mis estrategias didácticas para mejorar mi práctica docente.		<b>.710</b>	
7a. Involucro a mis estudiantes en procesos de reflexión sobre el logro de sus expectativas.		<b>.601</b>	
7f. Me informo sobre temas que me ayudan a mejorar mi práctica docente.	.391	<b>.454</b>	
7i. Me identifico con el modelo educativo de la UABC.	.295	<b>.383</b>	
7l. Cumpló con los lineamientos y procedimientos establecidos por la UABC.		<b>.335</b>	
7k. Desafío algunas prácticas institucionales con el fin de poner en primer lugar a mis estudiantes.	.205		<b>.974</b>
7j. Apoyo a mis estudiantes, incluso en situaciones en las que se incumple el reglamento escolar.	.272		<b>.710</b>

*Nota.* Método de Extracción: Máxima Verosimilitud. Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser.

En segundo lugar, se muestran los resultados para la *sección III Condiciones contextuales de la práctica docente*. Esta se integró por tres escalas propuestas teóricamente: contexto externo, contexto organizacional y contexto personal. A continuación, se presentarán los resultados del AFE para cada una.

En lo referente a la escala denominada Contexto externo, esta consiguió un resultado en la Medida Kaiser-Meyer-Olkin de  $KMO = 0.802$ ; y en la prueba de esfericidad de Bartlett obtuvo un Chi-cuadrado  $X^2 = 1026.80$ , con 10 grados de libertad y  $p = 0.000$ . En resumen, estos valores indicaron que el tamaño de la muestra fue adecuado para describir la estructura y relación mutua del conjunto de variables. Los ítems en conjunto explicaron el 51.35 % de la varianza común.

La matriz factorial fue propuesta inicialmente con una dimensión, misma que se confirmó en el AFE (ver tabla 6.16). Esta escala se integró por cinco ítems, los pesos factoriales oscilaron entre .769 y .607. El ítem *8d. Las políticas educativas nacionales permiten el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje virtual*, obtuvo el valor más alto. La escala obtuvo una confiabilidad de  $\alpha = .836$ .

**Tabla 6.16**

*Escala de Contexto Externo*

Ítem	Factor
8d. Las políticas educativas nacionales permiten el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje virtual.	<b>.769</b>
8a. En Baja California contamos con una red de alta velocidad que permite la aplicación adecuada de la enseñanza virtual.	<b>.752</b>

Ítem	Factor
8e. El financiamiento a las universidades públicas en México es suficiente para apoyar la modalidad virtual.	<b>.726</b>
8b.Los avances teóricos en estrategias didácticas aportan conocimientos suficientes a los docentes para aplicarlos a la modalidad virtual.	<b>.717</b>
8c.Los avances tecnológicos ayudan al docente en la aplicación de la modalidad virtual.	<b>.607</b>

*Nota.* Método de Extracción: Máxima Verosimilitud.

En la escala del Contexto organizacional, se obtuvo una Medida Kaiser-Meyer-Olkin  $KMO = 0.963$ ; y en la prueba de esfericidad de Bartlett resultó un Chi-cuadrado  $X^2 = 8840.02$ , con 276 grados de libertad y  $p = 0.000$ . Se concluyó que, la muestra fue suficiente para describir la estructura y relación mutua para las variables de esta escala. Los conjuntos de ítems explicaron el 57.62 % de la varianza común.

En cuanto a la matriz factorial, los resultados del AFE arrojaron tres factores y la propuesta inicial fue de uno. El F1 incorporó ocho ítems relacionados con las **condiciones laborales idóneas**, los pesos factoriales fluctuaron entre .744 y .488. Por su parte, el F2 concentró diez ítems relacionados con las **políticas institucionales, su estructura y sistema**, los pesos factoriales obtuvieron valores entre .671 y .496; además se integró el ítem 9j. *El diseño y desarrollo de la modalidad virtual de la UABC requiere un mayor número de horas de trabajo que la modalidad presencial*, sin embargo, su peso factorial fue bajo. El F3 agrupó por cinco ítems relacionados con el **apoyo técnico**, los pesos factoriales fluctuaron entre .693 y .477 (ver tabla 6.17). La confiabilidad de esta escala fue de  $\alpha = .957$

### **Tabla 6.17**

*Escala de Contexto Organizacional*

Ítem	Factor		
	1	2	3
9s. La UABC promueve un número adecuado de estudiantes por profesor para brindar atención de calidad.	<b>.744</b>		.255
9v. La UABC ofrece a sus docentes apoyo para mejorar su bienestar mental.	<b>.729</b>	.251	.236
9u. La UABC ofrece a sus docentes capacitación para la enseñanza de habilidades socioemocionales a los estudiantes.	<b>.681</b>	.296	.261
9t. La UABC tiene una agenda de investigación para avanzar hacia la adopción del aprendizaje virtual o mixto.	<b>.680</b>	.318	.271
9w. La UABC ofrece a sus docentes condiciones laborales y contractuales idóneas.	<b>.651</b>	.372	
9q. La UABC ofrece suficientes carreras con modalidad virtual.	<b>.630</b>	.204	.234
9f. La UABC proporciona incentivos, reconocimientos y apoyos suficientes para la enseñanza virtual exitosa.	<b>.545</b>	.353	.339
9r. La UABC promueve las buenas prácticas docentes en la modalidad virtual.	<b>.488</b>	.477	.432
9a. La UABC proporciona cursos de capacitación respecto a la modalidad virtual.		<b>.671</b>	
9i. La UABC tiene un centro de apoyo pedagógico y didáctico para los docentes.	.258	<b>.630</b>	.315
9c. La UABC proporciona diversos recursos digitales a los docentes para cubrir el contenido de sus asignaturas.	.247	<b>.623</b>	.295
9b. El tipo de plataforma que los docentes utilizan para los cursos virtuales es idóneo.	.313	<b>.595</b>	
9k. La UABC pone en práctica las políticas educativas nacionales.	.287	<b>.593</b>	.294
9e. Las políticas de la UABC, su organización y el sistema institucional permiten la enseñanza virtual exitosa.	.471	<b>.593</b>	
9g. La UABC cuenta con políticas para regular el aprendizaje en la modalidad virtual.	.447	<b>.586</b>	.277
9h. La UABC protege los materiales y evaluaciones utilizados en la modalidad virtual.	.446	<b>.561</b>	.246
9d. Los docentes de la UABC elaboran recursos digitales para la enseñanza.	.253	<b>.544</b>	
9p. La UABC cuenta con un centro de aseguramiento de la calidad de los cursos virtuales.	.382	<b>.496</b>	.473
9j. El diseño y desarrollo de la modalidad virtual de la UABC requiere un mayor número de horas de trabajo que la modalidad presencial.		.290	
9ñ. La UABC proporciona apoyo personalizado en la transición hacia la modalidad virtual o mixta.	.447	.305	<b>.693</b>
9n. La UABC brinda apoyo a los docentes cuando tienen dificultades para implementar la modalidad virtual.	.391	.344	<b>.687</b>
9o. La UABC proporciona a los docentes apoyo técnico para el aprendizaje virtual.	.433	.431	<b>.597</b>
9l. La UABC brinda acompañamiento continuo a los docentes para mejorar su práctica.	.371	.501	<b>.517</b>
9m. La UABC promueve el intercambio de buenas prácticas entre docentes.	.404	.467	<b>.477</b>

*Nota.* Método de Extracción: Máxima Verosimilitud. Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser.

Por último, la escala del Contexto personal, obtuvo una Medida Kaiser-Meyer-Olkin de  $KMO = 0.925$ ; y en la prueba de esfericidad de Bartlett resultó un Chi-cuadrado de  $X^2 = 2996.50$ , con 28 grados de libertad y  $p = 0.000$ . Estos valores indicaron que la muestra fue suficiente para describir la estructura y relación mutua del conjunto de variables que integraron esta escala. Los conjuntos de ítems explicaron el 61.41 % de la varianza común.

En cuanto a la matriz factorial se puede observar en la tabla 6.18 que se propuso inicialmente un factor y coincidió con el AFE. Esta escala se integró por ocho ítems, los pesos factoriales oscilaron entre .891 y .644. La confiabilidad de esta escala es  $\alpha = .925$

**Tabla 6.18**

*Escala de Contexto Personal*

Ítem	Factor
Tengo los conocimientos y la capacidad para la enseñanza virtual.	<b>.891</b>
Domino los conocimientos técnicos para realizar mis actividades en la modalidad virtual.	<b>.871</b>
Tengo experiencia y formación para trabajar en ambientes virtuales.	<b>.866</b>
Tengo experiencia en la modalidad virtual.	<b>.815</b>
Tengo una predisposición favorable para integrar las TIC en mi práctica docente.	<b>.788</b>
Encuentro beneficios al trabajar en la modalidad virtual.	<b>.698</b>
Me motivo a trabajar en la modalidad virtual cuando veo que otros docentes pueden hacerlo.	<b>.653</b>
Estoy satisfecho(a) con la implementación de la modalidad virtual que hizo la UABC.	<b>.644</b>

*Nota.* Método de Extracción: Máxima Verosimilitud.

## **Capítulo 7. Análisis de los factores asociados a la enseñanza eficaz en docentes de educación superior ante un contexto de pandemia por Covid-19**

En este capítulo se muestran los resultados de la segunda fase de este estudio, los factores asociados a la enseñanza eficaz en educación superior. En un primer momento se describen las características generales de la enseñanza eficaz en UABC ante un contexto de pandemia por Covid-19. En un segundo momento se presenta los resultados del análisis de los modelos regresión, correspondientes al estudio explicativo de los factores asociados a la enseñanza eficaz en UABC.

### **7.1 Características generales de la enseñanza eficaz en UABC ante un contexto de pandemia por Covid-19**

En este apartado se presentan las características de datos personales, laborales y de formación de los docentes de UABC. Enseguida se describen las características generales de la enseñanza eficaz de los docentes de UABC. Asimismo, se muestran las características de los estudiantes durante la pandemia, desde la percepción de los docentes.

#### **7.1.1 Características de datos personales, laborales y de formación de los docentes de UABC**

En el cuestionario de enseñanza eficaz en educación superior, se indagaron algunas características generales de los participantes. Entre ellas, si los docentes impartieron clases en otra institución, además de la UABC. También se preguntó respecto a la cantidad de años laborando en su ámbito profesional disciplinario, ya sea en el nivel universitario o en cualquier otro. Asimismo, se investigó sobre el semestre y el área de conocimiento de la materia seleccionada para dar respuesta a las preguntas planteadas. Finalmente, se sondearon

los tipos de cursos adquiridos en temas relacionados con la enseñanza virtual, ya sea dentro de la UABC o en otra institución.

El 73% de los docentes encuestados ofrecieron cátedra exclusivamente en la UABC, mientras el 27%, además, laboraron en otra institución. En lo que respecta a los años de experiencia impartiendo clases dentro de su ámbito profesional disciplinario, el 34.8% tiene entre 6 a 15 años, el 25.8% entre 16 a 25 años, el 24.1% tiene 26 años o más, el 15.1% menos de cinco años y 0.2% no contestó.

Respecto a la asignatura que eligieron para contestar el cuestionario, los porcentajes más altos pertenecen al área de Ciencias de la Salud (19.5%), seguido de Ciencias Administrativas (17%), Educación y Humanidades (14.5%), Ciencias Sociales (13%), y Ciencias de la Ingeniería (11.9%). El 24.1% se distribuyó entre los docentes que pertenecen a otras áreas del conocimiento (Arquitectura y Diseño, Idiomas, Pedagogía, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Económicas y Políticas, Ciencias Naturales y Exactas, y Ciencias Químicas).

En cuanto a los cursos adquiridos en la universidad, estos se distribuyeron en nueve áreas temáticas dentro de la enseñanza virtual (ver tabla 7.1). El de mayor participación fue el denominado *diseño instruccional para cursos en línea*; seguido de la *conducción de cursos en línea*, y *taller de herramientas de evaluación en Blackboard*. Los docentes también reportaron cursos fuera de esta institución. El 24.64% cursó diplomados de aprendizaje en línea, mientras el 19.77% participó en cursos de planeación en la modalidad virtual, y el 18.21% se instruyó en cursos o talleres sobre recursos digitales. Sin embargo, un 20% no participó en experiencias de formación en línea.

**Tabla 7.1**

*Distribución Porcentual del Lugar y Tipo de Cursos en que han Participado Docentes de UABC en Temas de Enseñanza Virtual*

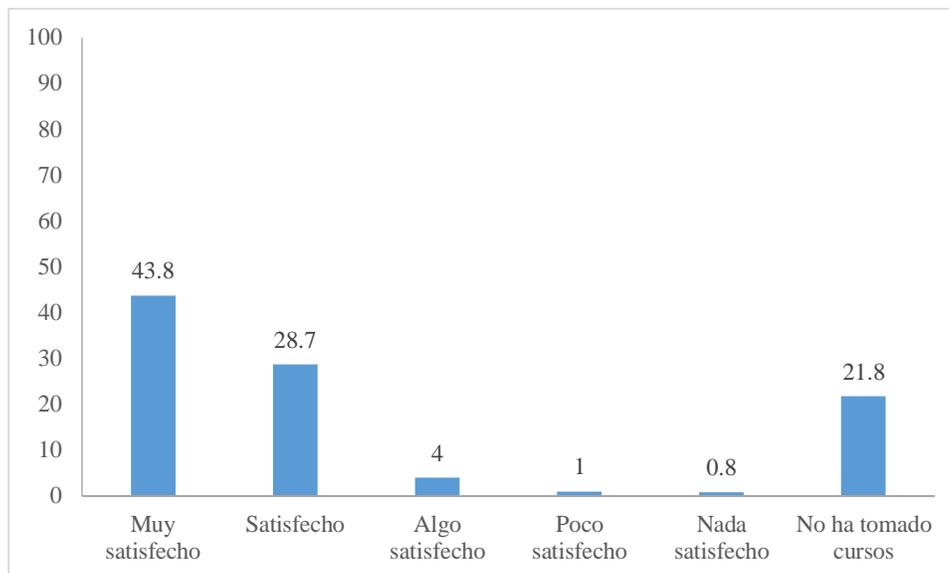
Lugar	Tipo de curso	Porcentaje
Dentro de UABC	Diseño instruccional para cursos en línea	21.30
	Conducción de cursos en línea	18.28
	Taller de herramientas de evaluación en Blackboard	15.77
	Evaluación del aprendizaje en línea	9.84
	Ninguno de los anteriores	8.93
	Google classroom: una herramienta para la docencia	8.44
	Aprendizaje activo en línea	5.72
	Accesibilidad universal para entornos virtuales de aprendizaje	5.02
	Otro	6.70
Fuera de UABC	Cursos o diplomados relacionados con el aprendizaje en línea	24.64
	Nunca he participado en experiencias de formación relacionados con el e-learning o la enseñanza en entornos virtuales	20.00
	Planeación de cursos en modalidad virtual	19.77
	Cursos o talleres sobre recursos digitales	18.21
	Participación en proyectos de elaboración de materiales para modalidad virtual	9.88
	Especialidad o posgrado sobre e-learning o enseñanza en entornos virtuales	7.50

*Nota.* Elaboración propia. N=523

En la figura 7.1 se muestra el grado de satisfacción con los cursos recibidos de la UABC. El 43.8% de los docentes consideró *Muy satisfactorio* y el 28.7% *Satisfactorio*. Cabe destacar que el 21.8% no ha tomado ningún curso ofrecido por su institución educativa.

**Figura 7.1**

*Grado de Satisfacción con los Cursos de UABC*



*Nota.* Elaboración propia.

### 7.1.2 Características de la enseñanza eficaz

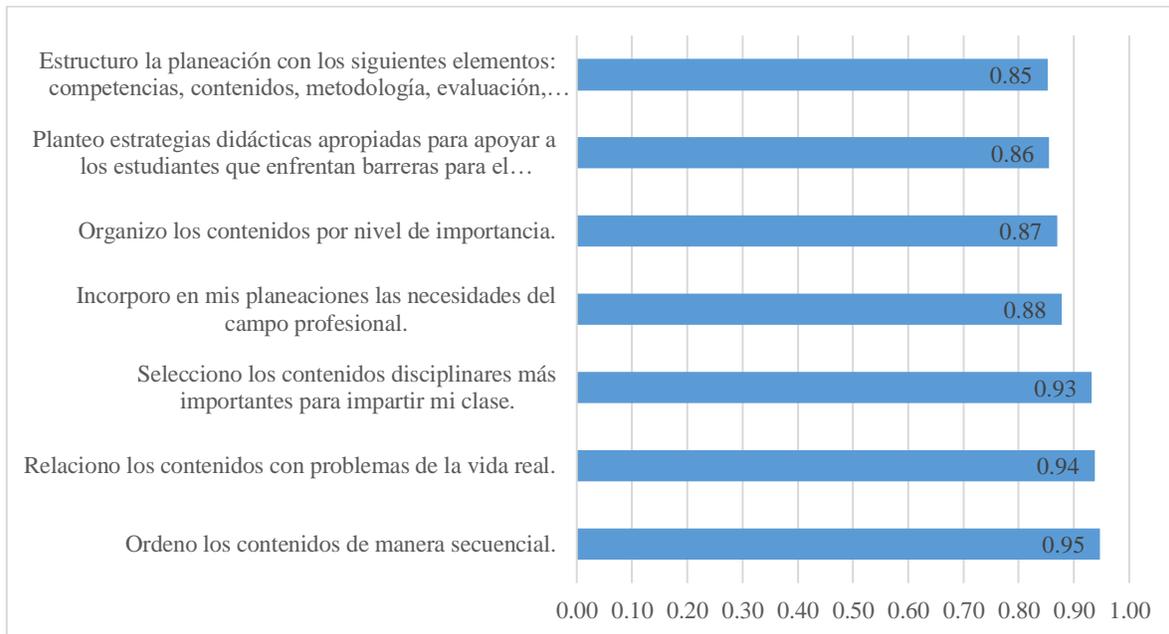
En este apartado se visualizan las actividades de enseñanza eficaz que los docentes de la UABC realizaron durante la pandemia. Para ello, se calculó el Índice de dificultad del ítem, el cual permite conocer el porcentaje de participantes que se adscribió o atribuyó a cada uno de estos. En primer término, se muestran las características del diseño y planeación de clase. Posteriormente, se exponen los resultados para el área de clima del aula, instrucción en el aula y, finalmente, los correspondientes a las responsabilidades profesionales.

#### 7.1.2.1 Características del diseño y planeación de clase.

En las actividades correspondientes al área *Demuestra conocimiento de los planes, programas, pedagogía y estudiantes* se observó que más del 90% de los profesores ordenaron los contenidos de manera secuencial; relacionaron los temas con problemas de la vida real; y seleccionaron aquellos más importantes (ver figura 7.2).

**Figura 7.2**

*Demuestra Conocimiento de los Planes, Programas, Pedagogía y Estudiantes*

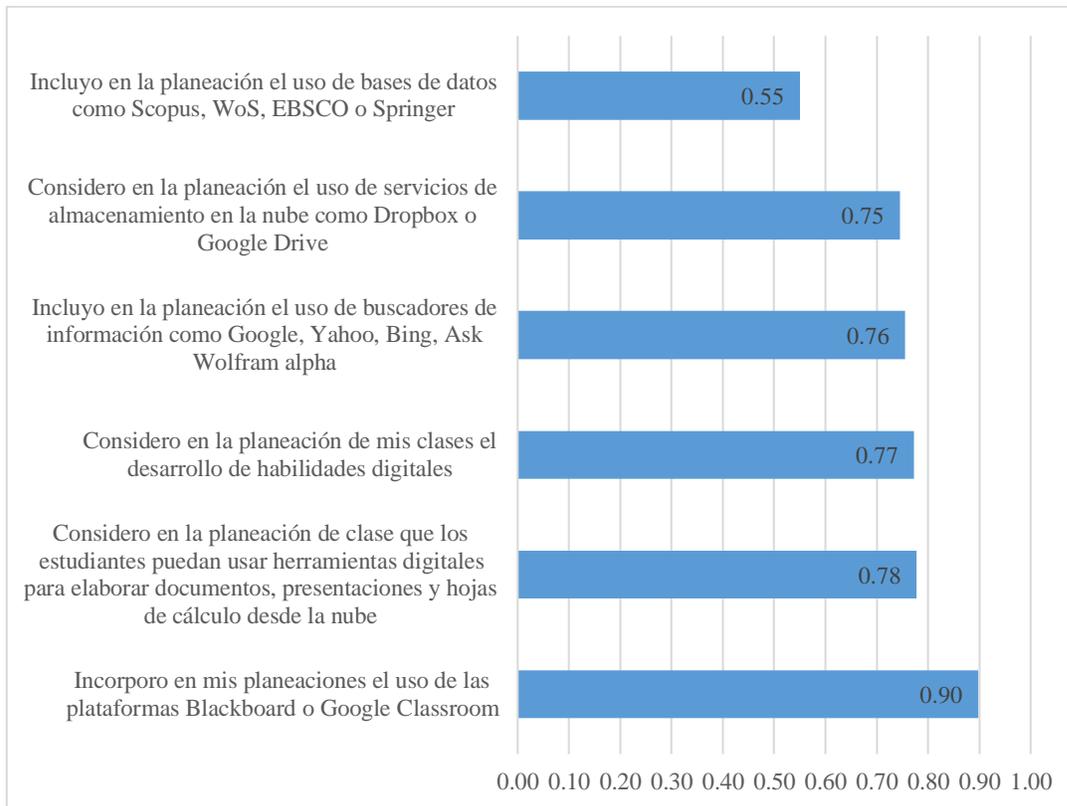


*Nota.* Elaboración propia.

En la planeación, el 90% de los docentes incorporaron el uso de la plataforma Blackboard o Google Classroom. Por otro lado, el 55%, utilizaron las bases de datos como Scopus, WoS, EBSCO o Springer (ver figura 7.3).

**Figura 7.3**

*Recursos Disponibles en Internet*

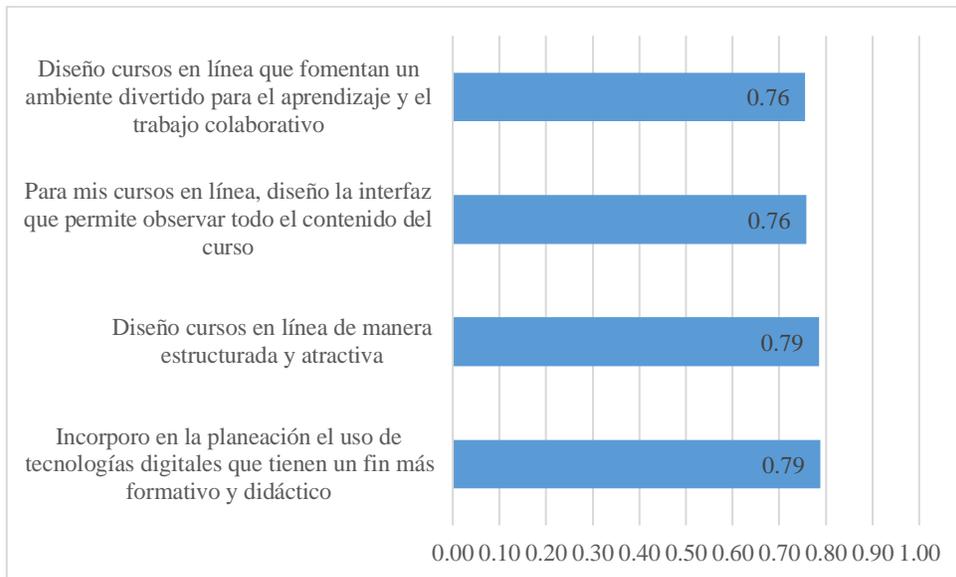


*Nota.* Elaboración propia.

Dentro de las respuestas a los ítems relacionados con el diseño del curso en línea, más del 70% de los docentes diseñaron el curso de manera estructurada y atractiva para los estudiantes, incorporaron en sus planeaciones el uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento; diseñaron el curso de forma que la interfaz permitiera ver todo el contenido (ver figura 7.4).

#### **Figura 7.4**

*Diseño del Curso en Línea*

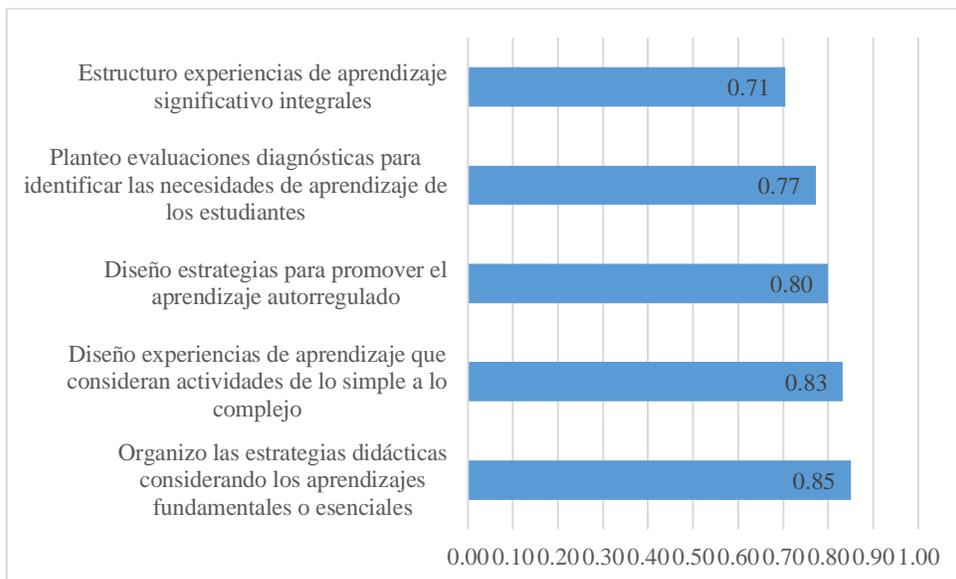


*Nota.* Elaboración propia.

En relación con el diseño de actividades pedagógicas coherentes, el 85% de los participantes organizaron las estrategias didácticas considerando los aprendizajes fundamentales o esenciales. Aunado a ello, el 83% diseñaron experiencias de aprendizaje por medio de actividades que van de lo simple a lo complejo. En menor porcentaje de docentes (71%) incorporaron experiencias de aprendizaje integrales, como la ayudantía docente, de investigación o de laboratorio (ver figura 7.5).

### **Figura 7.5**

*Diseño de Actividades Pedagógicas Coherentes*



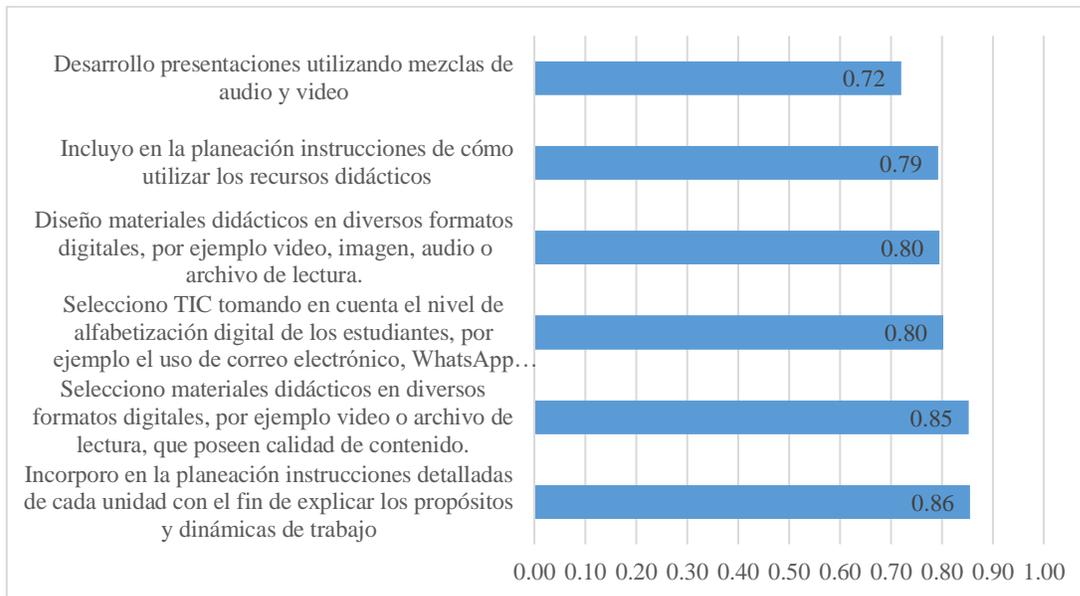
*Nota.* Elaboración propia.

Con respecto al diseño de *actividades para el aprendizaje dinámico*, el 91% de los docentes reportaron que en sus planeaciones enfatizaron el aprendizaje dinámico y la participación. Asimismo, el 89% de profesores elaboraron sus planeaciones centradas en el estudiante, e incluyeron el uso de materiales y recursos de apoyo disponibles en línea (87%).

En relación con la selección de materiales digitales, en primer lugar, el 86% de los docentes incorporó instrucciones detalladas y explicación de los objetivos y dinámica de trabajo en cada unidad. Así mismo, el 85% seleccionó materiales en diversos formatos digitales de calidad. El desarrollo de presentaciones utilizando mezclas de audio y video fue realizado con menor frecuencia (ver figura 7.7).

### **Figura 7.7**

*Selección de Materiales en Diversos Formatos Digitales*

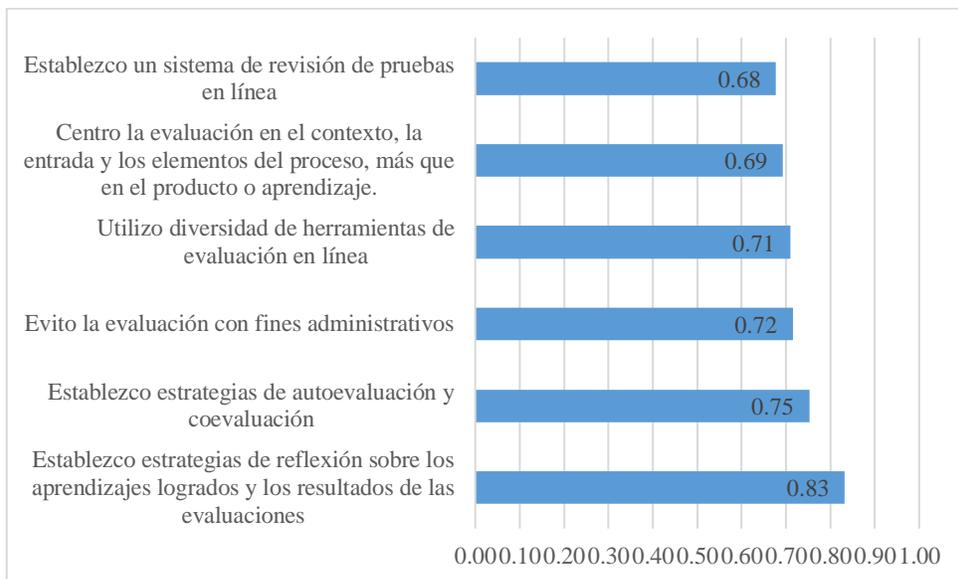


*Nota.* Elaboración propia.

En lo que se refiere al Diseño de las estrategias de evaluación, se observó que la actividad desarrollada por el 83% fue la reflexión sobre los aprendizajes logrados. En proporciones arriba del 70% de los participantes realizaron estrategias de autoevaluación y coevaluación; evitaron evaluar con fines administrativos y utilizaron diversidad de herramientas de evaluación en línea. Las actividades logradas por un menor porcentaje de docentes fueron centrar la evaluación en el contexto más que en el producto o aprendizaje; y establecer un sistema de revisión de pruebas en línea. (ver figura 7.9).

### **Figura 7.9**

*Diseño de las Estrategia de Evaluación*



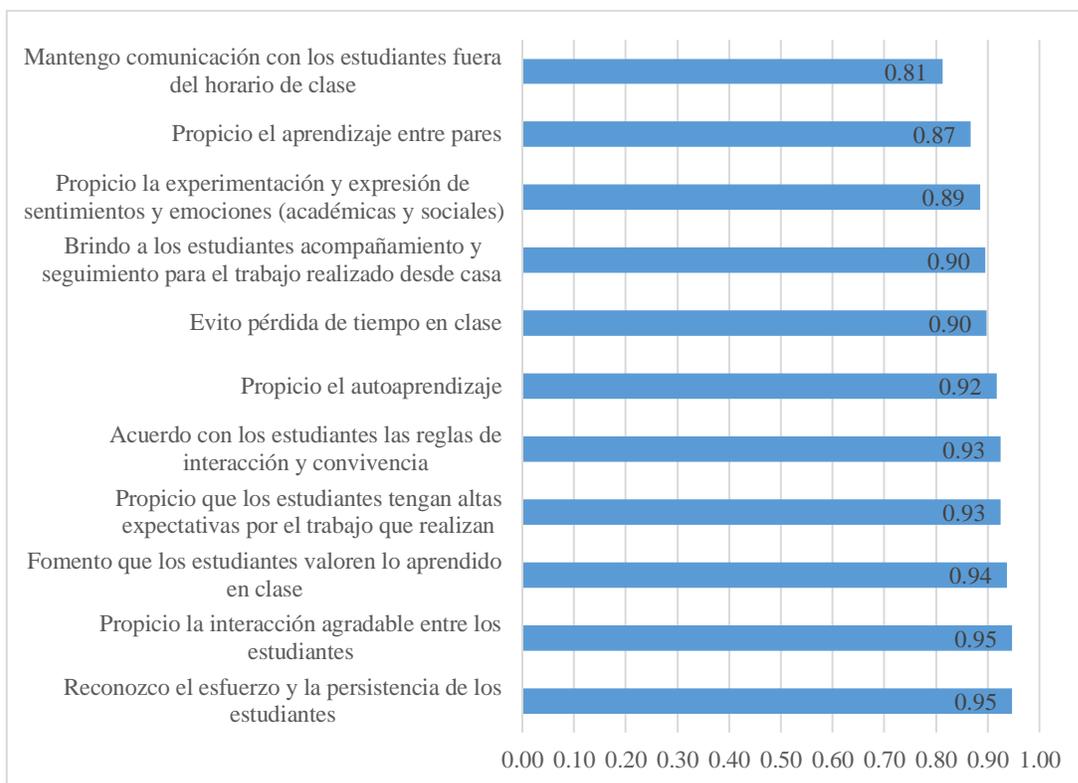
*Nota.* Elaboración propia.

### 7.1.2.2 Características del Clima del aula

Una de las características de esta área de la enseñanza eficaz es el *Establecimiento de una cultura de aprendizaje y autoaprendizaje*. En general, se observa que arriba del 80% de los docentes fomentaron este tipo de actividades (ver figura 7.10).

#### Figura 7.10

*Establezco una Cultura de Aprendizaje y Autoaprendizaje*

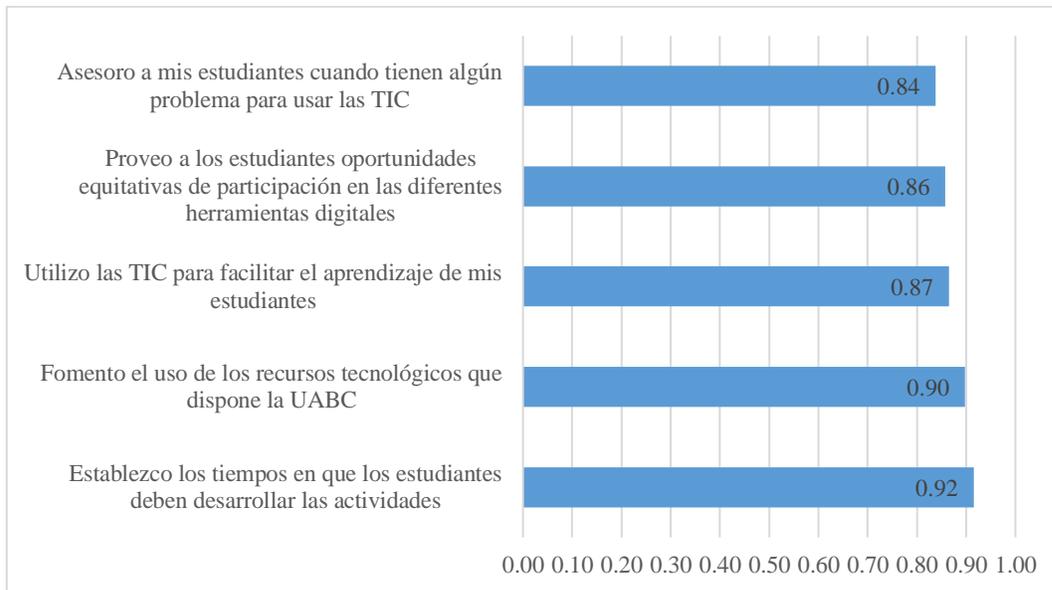


*Nota.* Elaboración propia.

En lo referente a la *Gestión de los procesos del aula*, el 92% establecieron los tiempos para el desarrollo de actividades y el 90% fomentaron en uso de los recursos tecnológicos que dispone la UABC. En menor proporción de docentes (84%), asesoraron a sus estudiantes en el uso de las TIC (ver figura 7.11).

### **Figura 7.11**

*Gestiona los Procesos del Aula*

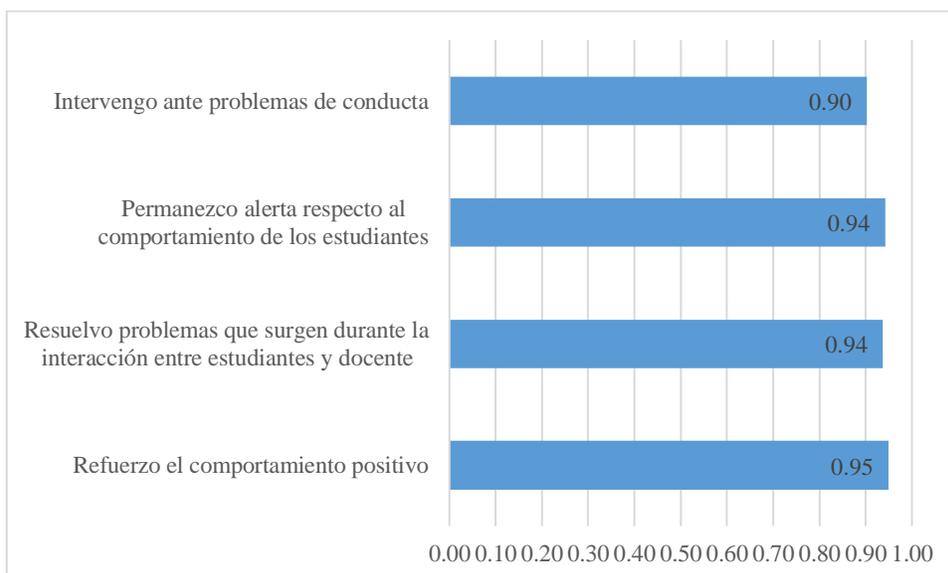


*Nota.* Elaboración propia.

En relación con el manejo del comportamiento del grupo, se observa un porcentaje alto de profesores que aplicaron estrategias adecuadas para mantener un clima del aula óptimo para el aprendizaje (ver figura 7.13).

**Figura 7.13**

*Maneja el Comportamiento del Grupo*



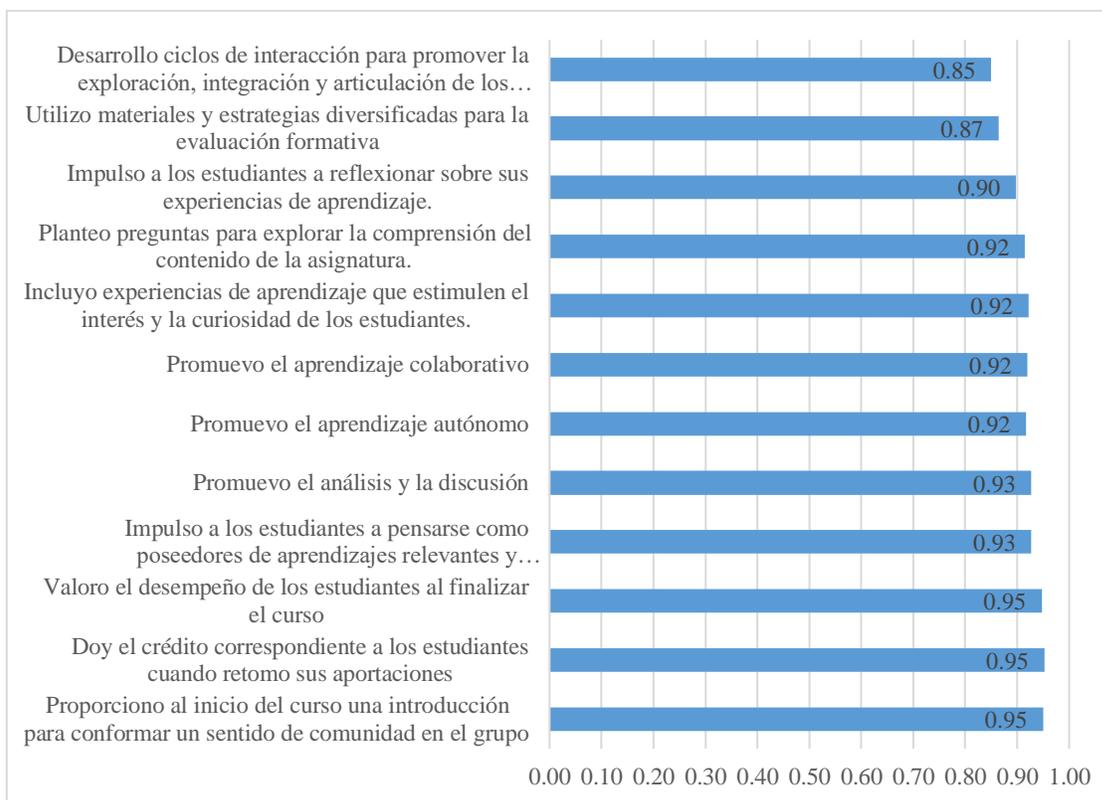
*Nota.* Elaboración propia.

### **7.1.2.3 Características de la Instrucción**

La Instrucción es el momento en que el docente ejecuta la planeación de clase, y forma parte de esta característica el *involucramiento de los estudiantes con el aprendizaje*. De manera global, se puede apreciar que arriba del 95% de los participantes proporcionaron una introducción al curso, valoraron el desempeño y dieron el crédito en las participaciones de sus estudiantes. De igual forma, más del 90% de los docentes promovieron estrategias para mantener el interés y la participación de los estudiantes. Por último, arriba del 85% promovieron actividades de interacción para integrar los aprendizajes, así como el uso de estrategias diversas para la evaluación formativa (ver figura 7.14).

#### **Figura 7.14**

*Involucramiento de los Estudiantes con el Aprendizaje*

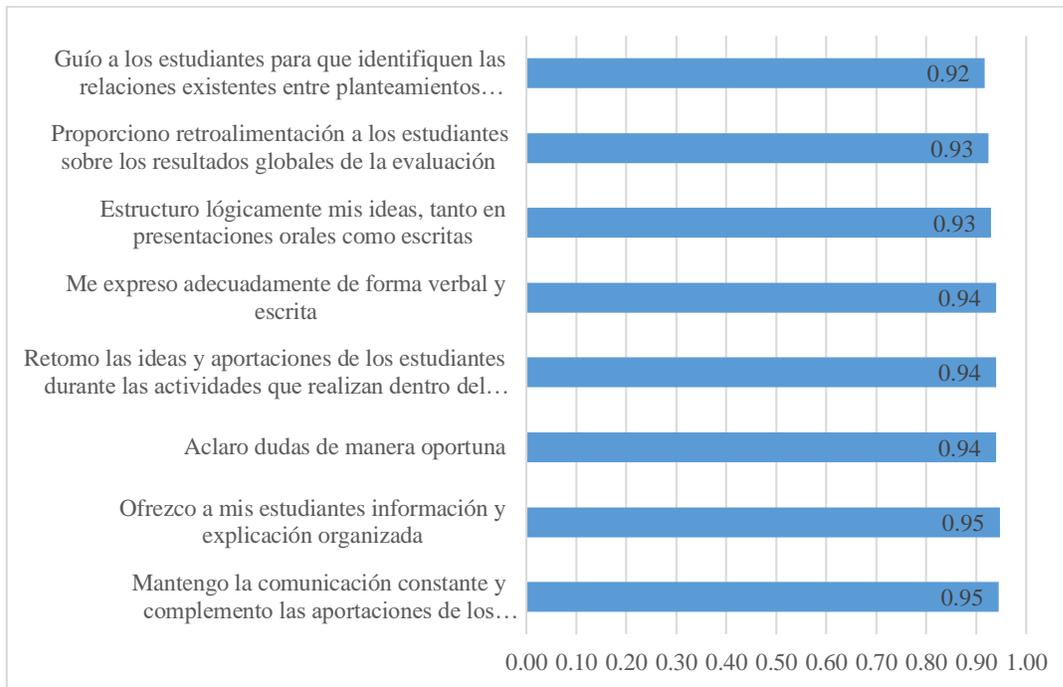


*Nota.* Elaboración propia.

Otra área fundamental en el momento de la instrucción es la *Comunicación clara*, el 90% de los profesores fomentaron actividades para comunicar apropiadamente los temas, por ejemplo, se observa que complementaron las aportaciones de sus estudiantes en el desarrollo de las actividades, ofrecieron información organizada, y aclararon dudas oportunamente tanto en el curso como en los resultados de la evaluación (ver figura 7.15).

### **Figura 7.15**

#### *Comunicación Clara en la Instrucción*

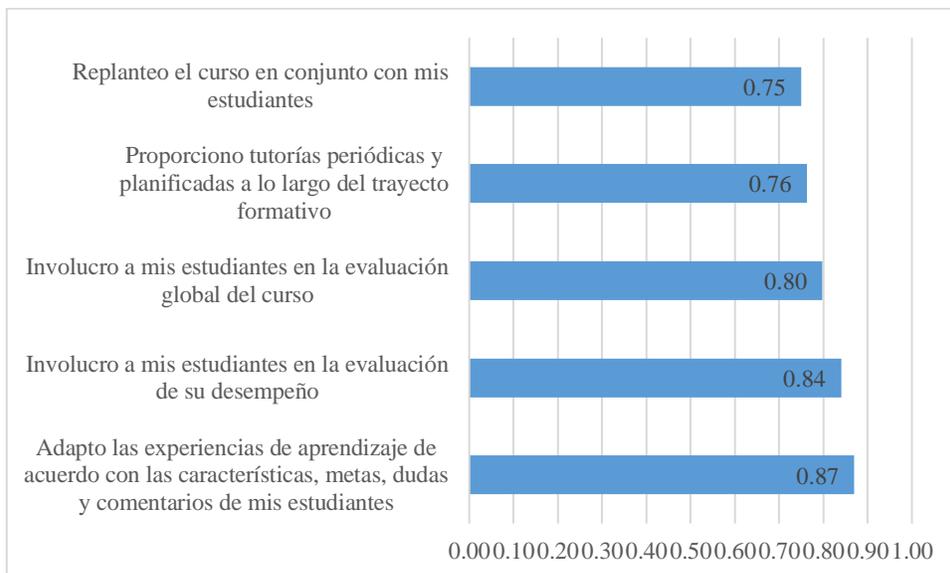


*Nota.* Elaboración propia.

Una parte importante en la Instrucción es el *uso de la evaluación para verificar el aprendizaje*. En esta área, el 87% de los docentes adaptaron las experiencias de aprendizaje de acuerdo con las dudas y comentarios de sus estudiantes. Un porcentaje menor de profesores, proporcionaron tutorías periódicamente para aclarar dudas y replantearon el curso en conjunto con sus estudiantes (ver figura 7.16).

### **Figura 7.16**

*Utilizo la Evaluación para Verificar el Aprendizaje*

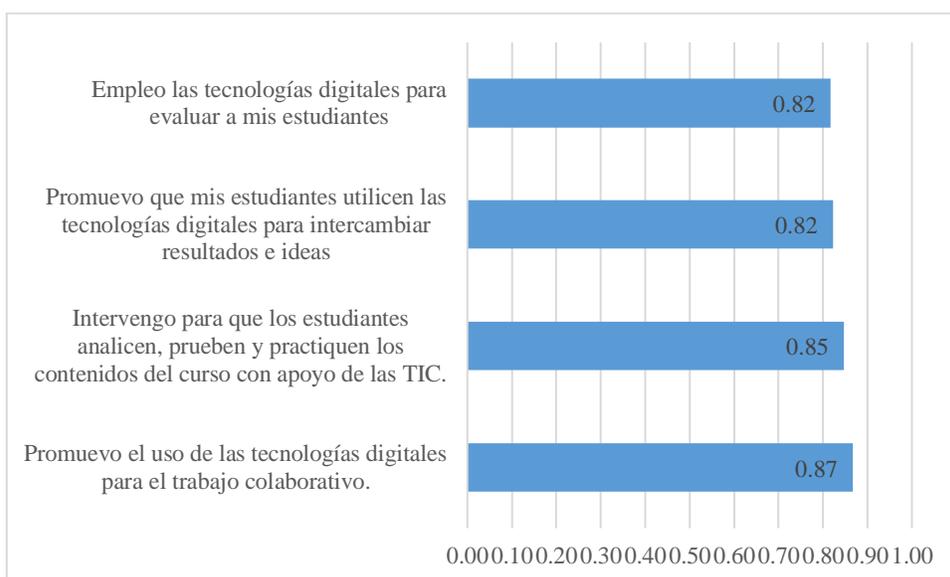


*Nota.* Elaboración propia.

Otra área incluida dentro de la Instrucción es el *uso de las TIC*, en donde el 87% promovieron su uso en el trabajo colaborativo y analizaron el contenido del curso con apoyo de éstas. En menor proporción, el 82% utilizó las TIC para la evaluación (ver figura 7.17).

**Figura 7.17**

*Utilizo las TIC en la Instrucción*



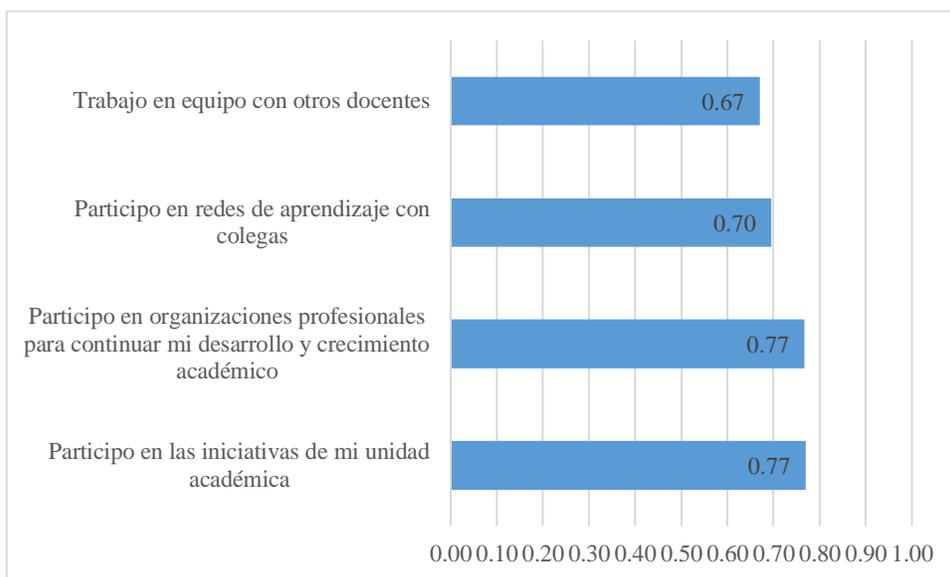
*Nota.* Elaboración propia.

#### 7.1.2.4 Características de las Responsabilidades profesionales

En lo relativo a las Responsabilidades profesionales dentro del rubro *participo en la comunidad profesional*, se mostró que el 77% de los profesores participaron tanto en iniciativas de su unidad académica como en organizaciones profesionales para fomentar su crecimiento académico. En menor proporción trabajaron en equipo con otros docentes (ver figura 7.19).

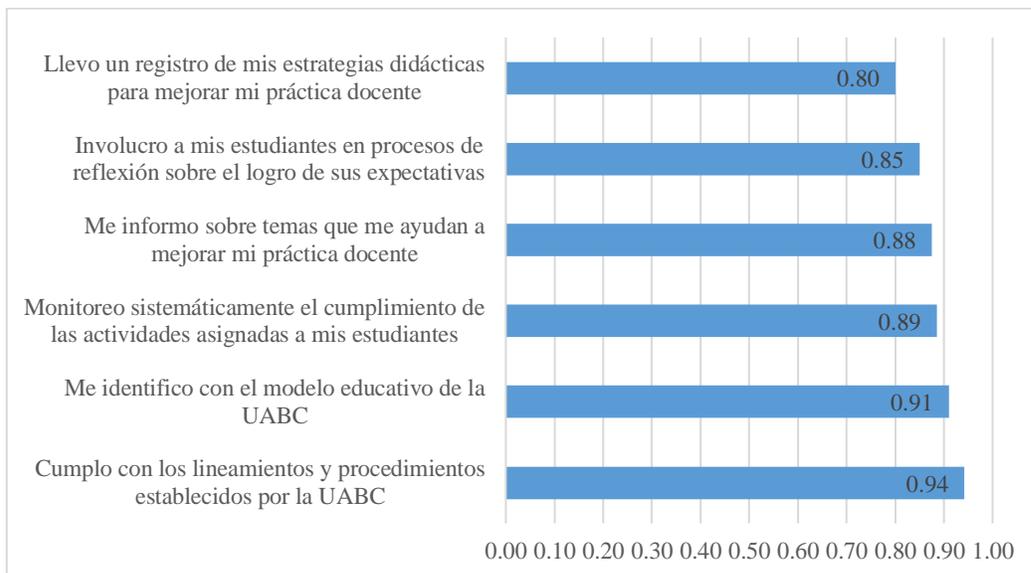
**Figura 7.19**

*Participo en la Comunidad Profesional*



*Nota.* Elaboración propia.

En lo referente a las actividades de *reflexión sobre la enseñanza*, en la figura 6.20 se aprecia que el 94% cumplió con los lineamientos de su universidad y se identificó con el Modelo educativo. En una proporción menor (80%) llevaron registro de sus estrategias didácticas con el fin de mejorar su práctica (ver figura 7.20).

**Figura 7.20***Reflexiono sobre la Enseñanza*

*Nota.* Elaboración propia.

#### 7.1.2.5 Características de los estudiantes universitarios

Esta área se exploró con la finalidad de identificar, desde la percepción de los profesores, las características físicas, psicológicas, culturales, académicas y tecnológicas, que presentaron los estudiantes durante la pandemia.

Así, en lo concerniente a las *características físicas*, la mayoría de los docentes (cerca del 60%) observaron que entre el 0 y el 20% de los estudiantes presentan discapacidad visual, ceguera, discapacidad auditiva y/o discapacidad motriz. Un porcentaje medio de docentes no pudieron distinguir las condiciones físicas de sus estudiantes.

En cuanto a las *características psicológicas* de los estudiantes, la mitad de los docentes consideraron que, entre el 0-20% de los estudiantes presentaron algún trastorno de la conducta, como dificultades del habla, y/o de lectoescritura. Cerca del 50% de los

profesores observaron que entre 0-40% de sus estudiantes tuvieron problemas emocionales y sociales.

Dando continuidad a los resultados de las *características culturales, lingüísticas y socioeconómicas* sucedidas durante la pandemia, se observó que, poco más del 50% de los docentes percibieron hasta un 40% de sus estudiantes con desventajas culturales o lingüísticas, situación socioeconómica desfavorable, y capacidades y habilidades sobresalientes.

En lo referente a las *características académicas* de los estudiantes, poco más del 50% de los catedráticos percibieron que, entre el 61-100% de los estudiantes fueron apoyados por sus profesores cuando presentaron algún problema académico, así como en la realización de tareas. En este mismo sentido, un 60% de sus estudiantes también recibieron ayuda de sus compañeros; así como apoyo de sus familiares para cumplir con los compromisos académicos. Asimismo, el 60% de los estudiantes tuvieron motivación para estudiar la modalidad virtual, aprender por ellos mismos y usar las TIC.

En cuanto a las *características tecnológicas*, el 60% de los docentes opinaron que entre el 61-100% de los estudiantes usaron las tecnologías digitales para la elaboración de tareas; tuvieron conexión a internet; contaron con computadora, tablet o algún dispositivo inteligente para sus actividades escolares; y mostraron experiencia para el trabajo virtual (ver tabla 7.2).

## **Tabla 7.2**

*Condiciones Físicas, Psicológicas, Culturales, Académicas y Tecnológicas de los Estudiantes.*

Condiciones	Características	% estudiantes					No sé
		0-20	21-40	41-60	61-80	81-100	
Físicas	Discapacidad visual parcial (daltonismo, miopía, hipermetropía, astigmatismo)	45.70	14.15	7.27	2.68	0.38	29.83
	Ceguera	60.04	0.38	0.00	0.19	0.19	39.20
	Discapacidad auditiva	53.54	1.34	0.00	0.57	0.19	44.36
	Discapacidad motriz	60.23	1.15	0.19	0.19	0.19	38.05
Psicológicas	Trastornos de la conducta, por ejemplo déficit de atención	50.67	14.91	4.78	1.91	0.76	26.96
	Dificultades del habla	59.66	4.97	0.96	1.53	0.38	32.50
	Dificultades de lecto-escritura	47.80	15.11	6.69	4.59	1.72	24.09
	Problemas emocionales	33.27	17.40	11.28	8.60	4.21	25.24
	Problemas sociales	35.95	15.49	10.33	7.84	2.29	28.11
Culturales	Desventaja cultural o lingüística	50.67	4.21	2.87	1.72	0.76	39.77
	Situación socioeconómica desfavorable	34.99	20.84	8.22	5.35	0.96	29.64
	Capacidades y habilidades sobresalientes	46.08	13.38	9.56	7.84	1.72	21.41
Académicas	Están motivados para estudiar la modalidad virtual	35.18	18.93	16.06	13.77	7.65	8.41
	Les gusta usar las TIC	16.83	15.87	20.27	23.14	18.36	5.54
	Tienen capacidad para aprender por ellos mismos	26.39	19.89	18.55	18.16	13.19	3.82
	Reciben apoyo de sus familiares para cumplir con sus compromisos académicos	10.90	13.96	21.22	16.44	8.99	28.49
	Reciben apoyo de sus compañeros para realizar sus tareas o actividades académicas	11.28	17.78	20.65	25.43	11.47	13.38
	Reciben apoyo de sus docentes para realizar sus tareas o actividades académicas	10.71	10.13	15.49	28.30	25.62	9.75
	Reciben apoyo de sus docentes cuando tienen algún problema académico	8.80	11.09	13.96	26.39	29.64	10.13
Tecnológicas	Tienen experiencia en el trabajo virtual	9.18	11.47	13.19	23.52	34.61	8.03
	Usan las tecnologías digitales para la elaboración de sus tareas escolares	5.54	9.56	13.19	21.22	47.23	3.25
	Cuentan con una computadora, tablet o dispositivo inteligente para estudiar y realizar sus tareas escolares	6.31	8.99	13.00	32.89	29.83	8.99
	Cuentan con conexión a internet	4.97	7.46	12.24	34.99	29.06	11.28

*Nota.* Elaboración propia.

## 7.2 Factores asociados a la enseñanza eficaz en UABC ante un contexto de pandemia por Covid-19

El objetivo de esta sección es conocer los factores externos, organizacionales y personales asociados a la enseñanza eficaz. En este apartado se muestran los resultados del análisis causal, a través la regresión lineal múltiple ejecutada por el método de pasos sucesivos.

**7.2.1. Resultados de las correlaciones.** Las variables idóneas para integrar los modelos de regresión obtuvieron valores  $\geq .30$ , lo cual indica una correlación media. En lo que respecta al factor externo, de las cinco variables ninguna superó dicho valor (ver tabla 7.3).

**Tabla 7.3**

*Correlaciones entre las Variables del Factor Externo y el Puntaje de Enseñanza Eficaz*

	PEE(Y)	RAV(X <sub>1</sub> )	ATE(X <sub>2</sub> )	ATC(X <sub>3</sub> )	PEN(X <sub>4</sub> )	F(X <sub>5</sub> )
PEE	1					
RAV	.18	1				
ATE	.26	.54	1			
ATC	.22	.39	.59	1		
PEN	.24	.56	.52	.51	1	
F	.23	.66	.47	.32	.59	1

*Nota.* PEE=puntaje de enseñanza eficaz; RAV=red de alta velocidad; ATE=avances teóricos; ATC=avances tecnológicos; PEN=políticas educativas nacionales; F=Financiamiento.

Todas las correlaciones fueron significativas en el nivel 0,01.

Por su parte, en el factor organizacional, de las 24 variables que conformaron este grupo, 11 obtuvieron el valor establecido: la UABC tiene una agenda de investigación para

avanzar hacia la adopción del aprendizaje virtual o mixto ( $r_{xy}=.35$ ); la UABC cuenta con políticas que regulan el aprendizaje en la modalidad virtual ( $r_{xy}=.35$ ); la UABC promueve el intercambio de buenas prácticas entre docentes ( $r_{xy}=.33$ ); la UABC pone en práctica las políticas educativas nacionales ( $r_{xy}=.32$ ); la UABC proporciona a los docentes apoyo técnico para el aprendizaje virtual ( $r_{xy}=.31$ ); la UABC cuenta con un centro de aseguramiento de la calidad para el aprendizaje virtual ( $r_{xy}=.31$ ); la UABC brinda acompañamiento continuo a los docentes para mejorar su práctica ( $r_{xy}=.30$ ); las políticas de la UABC, su organización y sistema institucional permiten la enseñanza virtual exitosa ( $r_{xy}=.30$ ); la UABC protege los materiales y evaluaciones utilizados en la modalidad virtual ( $r_{xy}=.30$ ); la UABC tiene un centro de apoyo pedagógico y didáctico para los docentes ( $r_{xy}=.30$ ); la UABC brinda apoyo a los docentes cuando tienen dificultades para implementar la modalidad virtual ( $r_{xy}=.30$ ). En la tabla 7.4 se muestra la totalidad de los valores.

Tabla 7.4

*Correlaciones entre las Variables del Factor Organizacional y el Puntaje de Enseñanza Eficaz*

	PEE (Y)	CC (X <sub>6</sub> )	TP (X <sub>7</sub> )	RD (X <sub>8</sub> )	ERD (X <sub>9</sub> )	POS (X <sub>10</sub> )	IRA (X <sub>11</sub> )	P (X <sub>12</sub> )	PME (X <sub>13</sub> )	CAP (X <sub>14</sub> )	DD (X <sub>15</sub> )	PPP (X <sub>16</sub> )	AC (X <sub>17</sub> )	PD (X <sub>18</sub> )	BAD (X <sub>19</sub> )	AP (X <sub>20</sub> )	AT (X <sub>21</sub> )	CAC (X <sub>22</sub> )	SCV (X <sub>23</sub> )	PBP (X <sub>24</sub> )	NEP (X <sub>25</sub> )	AI (X <sub>26</sub> )	CHS (X <sub>27</sub> )	AB (X <sub>28</sub> )	CLC (X <sub>29</sub> )	
PEE	1																									
CC	.20	1																								
TP	.21	.54	1																							
RD	.24	.54	.58	1																						
ERD	.29	.45	.42	.49	1																					
POS	<b>.30</b>	.48	.60	.57	.52	1																				
IRA	.23	.33	.41	.47	.38	.56	1																			
P	<b>.35</b>	.46	.49	.50	.43	.63	.69	1																		
PME	<b>.30</b>	.46	.48	.49	.42	.55	.55	.73	1																	
CAP	<b>.30</b>	.50	.43	.53	.46	.53	.48	.58	.57	1																
DD	.17	.22	.12	.22	.18	.15	.12	.23	.25	.27	1															
PPP	<b>.32</b>	.50	.43	.49	.47	.48	.42	.55	.56	.57	.35	1														
AC	<b>.30</b>	.45	.44	.56	.43	.56	.56	.60	.53	.60	.20	.64	1													
PD	<b>.33</b>	.49	.43	.53	.40	.56	.54	.55	.50	.54	.20	.55	.72	1												
BAD	<b>.30</b>	.42	.40	.55	.38	.51	.56	.57	.55	.51	.22	.52	.69	.63	1											
AP	.27	.40	.44	.50	.37	.54	.60	.56	.54	.50	.19	.49	.66	.63	.77	1										
AT	<b>.31</b>	.46	.47	.57	.43	.58	.61	.62	.58	.59	.21	.51	.65	.65	.72	.75	1									
CAC	<b>.31</b>	.45	.43	.51	.42	.57	.55	.61	.59	.61	.26	.56	.59	.60	.62	.65	.70	1								
SCV	.19	.23	.35	.37	.36	.48	.54	.46	.44	.35	.16	.35	.43	.44	.45	.52	.51	.49	1							
PBP	.29	.48	.47	.54	.40	.59	.54	.64	.58	.56	.23	.55	.64	.69	.61	.67	.68	.64	.55	1						
NEP	.20	.25	.37	.36	.32	.51	.57	.49	.45	.34	.06	.39	.48	.51	.53	.54	.55	.48	.61	.53	1					
AI	<b>.35</b>	.35	.45	.41	.37	.53	.58	.57	.57	.48	.21	.47	.55	.56	.56	.59	.57	.56	.56	.63	.63	1				
CHS	.25	.38	.42	.44	.37	.52	.51	.50	.51	.44	.19	.47	.56	.53	.55	.56	.58	.52	.49	.59	.58	.66	1			
AB	.21	.35	.39	.42	.34	.49	.51	.50	.54	.46	.15	.43	.53	.52	.55	.56	.56	.46	.54	.57	.62	.62	.77	1		
CLC	.20	.38	.42	.45	.36	.60	.57	.57	.55	.45	.14	.51	.53	.56	.52	.54	.56	.52	.52	.56	.60	.60	.57	.64	1	

*Nota.* PEE=Puntaje de Enseñanza Eficaz; CC=cursos de capacitación; TP=tipo de plataforma; RD=recursos digitales; ERD=elaboran recursos digitales; POS=políticas, organización y sistema; IRA=incentivos, reconocimientos y apoyo; P=políticas; PME=protección de materiales y evaluaciones; CAP=centro de apoyo pedagógico y didáctico; DD=diseño y desarrollo horas; PPP=pone en práctica políticas educativas nacionales; AC=acompañamiento continuo; PD=intercambio de buenas prácticas entre docentes; BAD=brinda apoyo en dificultades; AP=apoyo personalizado ; AT=apoyo técnico; CAC=centro de aseguramiento de la calidad; SCV=suficientes carreras modalidad virtual; PBP=promoción de buenas prácticas docentes; NEP=número de estudiantes por profesor; AI=agenda de investigación; CHS=capacitación en habilidades socioemocionales; AB=apoyo para bienestar mental; CLC=condiciones laborales y contractuales idóneas.

Todas las correlaciones fueron significativas en el nivel 0,01.

En el factor personal, tal como puede observarse en la tabla 7.5, de las ocho variables que conformaron este grupo, todas obtuvieron el valor establecido  $\geq .30$ . Por lo tanto, formarán parte del modelo propuesto.

**Tabla 7.5**

*Correlaciones entre las Variables del Factor Personal y el Puntaje de Enseñanza Eficaz*

	PEE(Y)	TE(X <sub>30</sub> )	EB(X <sub>31</sub> )	ES(X <sub>32</sub> )	TCC(X <sub>33</sub> )	DCT(X <sub>34</sub> )	TPF(X <sub>35</sub> )	MT(X <sub>36</sub> )	TF(X <sub>37</sub> )
PEE	1								
TE	.45	1							
EB	.40	.59	1						
ES	.38	.53	.60	1					
TCC	.43	.74	.59	.56	1				
DCT	.46	.72	.56	.53	.80	1			
TPF	.44	.61	.56	.50	.67	.68	1		
MT	.40	.47	.60	.53	.52	.52	.66	1	
TF	.46	.71	.58	.51	.78	.76	.69	.55	1

*Nota.* TE=tengo experiencia; EB=encuentro beneficios; ES=estoy satisfecho con implementación; TCC=tengo conocimientos y capacidad; DCT=domino los conocimientos técnicos; TPF=tengo predisposición favorable; MT=me motivo a trabajar; TF=tengo formación. Todas las correlaciones fueron significativas en el nivel 0,01.

Hasta ahora, los análisis correlacionales, si bien permiten observar el nivel de correlación que tiene cada una con el puntaje general de enseñanza eficaz, aún no es posible establecer cuál de estos factores explican la enseñanza. Por lo tanto, se requiere un análisis robusto para dar respuesta al objetivo general comprometido en esta investigación.

### 7.2.2. Resultados del análisis causal.

La regresión lineal múltiple permitió estimar los valores en la variable Y (criterio) a través de los valores conocidos de X (predictora). En este caso, la variable criterio es el puntaje total de enseñanza eficaz. Las variables predictoras consideradas en los modelos fueron los factores externo, organizacional y personal. También se sometieron al análisis las siguientes variables de contexto: sexo, edad, nivel de estudios, pertenece al SNI, años de experiencia laboral en su ámbito

profesional, imparte clases en otra institución, cantidad de años laborando como docente en UABC, años de experiencia docente previa a UABC, tipo de contratación en UABC, número de grupos en los que imparte clases, número de horas de la asignatura, promedio de estudiantes por grupo, tipo de contenido de la asignatura, cursos tomados dentro de la UABC, nivel de satisfacción con los cursos de UABC, estudios relacionados con el aprendizaje en línea, estudios relacionados con el aprendizaje virtual.

La ecuación matemática utilizada para la variable dependiente fue la siguiente:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_i X_i + E$$

Donde:

Y=Puntaje total de enseñanza eficaz

$\beta_0$ = constante, valor de Y cuando el valor de  $X_n$  es cero,

$X_i$ = variable independiente uno

$X_n$ = el número de variables independientes introducidas en el modelo

$\beta_1$ = Coeficiente de la variable  $X_1$

$\beta_i$ = Coeficiente de la variable  $X_i$

E= error de estimación

Al aplicar el método de pasos sucesivos, se generaron tres modelos (ver tabla 7.5), siendo el modelo 3 el que más explicó los cambios en el puntaje de la enseñanza eficaz. La ecuación de la regresión múltiple resultante del Modelo 1 explicó el 27% de la varianza del puntaje total de enseñanza eficaz ( $R^2 = .275$ ;  $p = .000$ ) con las variables del factor personal: experiencia en la modalidad virtual; percepción de beneficio; satisfacción de trabajar en modalidad virtual; conocimientos y capacidad; conocimientos técnicos; predisposición favorable hacia TIC;

motivación, experiencia y formación, en el Anexo G se puede observar el resumen de los Modelos de regresión.

El Modelo 2 explicó el 29% de la varianza del puntaje total de enseñanza eficaz ( $R^2=.288$ ;  $p = .002$ ). En este modelo se incluyeron, además de las variables de la escala personal, las variables de la escala organizacional: condiciones laborales, políticas institucionales, estructura y sistema; y apoyo técnico.

El Modelo 3 explicó el 30% de la varianza ( $R^2=.298$ ;  $p = .006$ ). En este caso, los puntajes que obtuvieron los docentes en las escalas personal, la organizacional y la planeación del curso en la modalidad virtual. La prueba de Durbin-Watson obtuvo un valor de 1.918, mediante la cual se corroboró la independencia de los residuos.

Las variables que fueron excluidas de los modelos propuestos en el análisis de regresión múltiple se pueden observar en el Anexo H.

**Tabla 7.5**

*Modelos Explicativos de la Enseñanza Eficaz*

Modelo	Variables	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error estándar	$\beta$		Tolerancia	VIF
Modelo 1	Escala del factor personal	.346	.025	.524	.000	1.000	1.000
Modelo 2	Escala del factor personal	.302	.028	.459	.000	.749	1.335
	Escala del factor organizacional	.089	.029	.131	.002	.749	1.335
Modelo 3	Escala del Factor personal	.287	.029	.435	.000	.719	1.390
	Escala del factor organizacional	.095	.029	.141	.001	.744	1.345
	Planeación del curso de la modalidad virtual	2.059	.746	.104	.006	.960	1.041

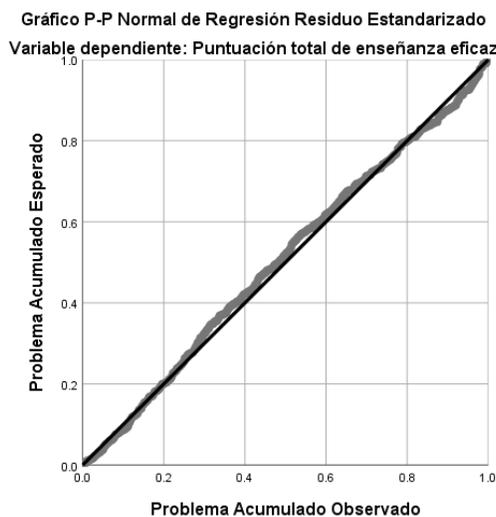
*Nota.* Variable dependiente: Puntuación total de enseñanza eficaz.

En la Figura 7.21, en el gráfico A se puede observar la distribución normal de los errores. Mientras en el gráfico B se muestra la tendencia positiva de los errores o residuales, y la concentración de los sujetos en la parte media. Esto significa que el Modelo predijo de mejor forma los puntajes medios de la enseñanza eficaz. Esto no sucedió en el caso de los puntajes bajos, debido a que el modelo los subestima. En el caso de los puntajes altos, el modelo propuesto tiende a sobreestimarlos.

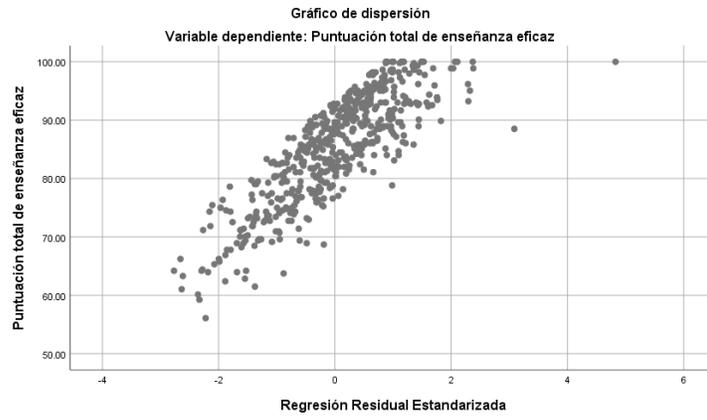
### Figura 7.21

*Gráfico de Probabilidad Normal de los Residuos Estandarizados y Dispersión del Puntaje Total de Enseñanza Eficaz.*

*Gráfico A*



*Gráfico B*



## **Capítulo 8. Discusión y conclusiones**

El propósito del presente capítulo es discutir los resultados de este trabajo de investigación y presentar las conclusiones del estudio realizado. En el primer apartado se discuten los resultados asociados a la revisión de la literatura y el proceso seguido para el diseño, desarrollo y validación de los instrumentos de medición y. En un segundo apartado se expondrán los resultados emergidos de los análisis correlacionales y causales respecto a los factores asociados a la enseñanza eficaz. Finalmente, en el tercer apartado, se presentan las conclusiones y limitaciones del estudio.

### **8.1 Resultados de la revisión sistemática de la literatura sobre la enseñanza eficaz y el desarrollo de los instrumentos de medición**

La situación vivida con la pandemia por covid-19 puso de manifiesto las necesidades docentes para impartir clases de manera eficaz ante este tipo de circunstancias emergentes. La propuesta original de este estudio (antes de la pandemia) pretendía indagar acerca de los factores que explican la eficacia del docente universitario en la modalidad presencial. Dando seguimiento al estudio previo de enseñanza eficaz en UABC realizado por Chaparro et al. (2021). En dicho estudio se observaron, al inicio de la pandemia, algunas situaciones que probablemente afectarían el desempeño de los docentes en esta nueva forma de trabajo. Entre ellas, el dominio básico de la plataforma proporcionada por la UABC (Blackboard) para el trabajo de unidades de aprendizaje bajo la modalidad virtual, así como las dificultades para diseñar cursos virtuales.

En adición a lo anterior, en la literatura internacional, se advertía (desde mucho tiempo atrás) sobre la resistencia de los docentes para trabajar en la modalidad virtual (Heaton-Shrestha et. Al., 2005; Aslan y Zhu, 2017). Asimismo, se comenzaban a dimensionar los alcances de la pandemia sobre los sistemas educativos. En particular, se reflexionaba, especulaba y pronosticaba sobre las distintas maneras de enfrentar, en cada país, la contingencia sanitaria que tomó por sorpresa y se prolongó más de los esperado. En el caso del nivel superior, se comenzó a distinguir que, la enseñanza en pandemia no concordaba con las características de la modalidad virtual, sino,

con las propias de la enseñanza remota de emergencia (ERT, por sus siglas en inglés). Una de las preocupaciones de las autoridades, se refería al mantenimiento de la calidad y trataron de compartir la responsabilidad entre todos los implicados: docentes, instituciones, sistema educativo y gobierno (Canales et al., 2022).

De esta manera, la investigación empírica en este documento buscó dar respuesta a los cambios provocados por la contingencia sanitaria y se realizó un ajuste a las preguntas de investigación y a la metodología inicial. Se propuso explicar los factores asociados a la enseñanza eficaz en un contexto de pandemia por Covid-19. En concordancia, además de describir los elementos característicos de una enseñanza eficaz en la modalidad presencial, se sumaron los relacionados con la modalidad virtual y en situación de emergencia.

Previo a la construcción del cuestionario para medir la enseñanza eficaz en educación superior, se identificaron los referentes teóricos más importantes en dicha temática. Además, y de acuerdo con Kitchenham et al. (2007), se realizó una RSL para recabar la investigación teórica y empírica de los últimos veinte años en EE, en las modalidades presencial y virtual. Como ajuste al momento histórico que nos aquejaba, también se revisó la literatura especializada en enseñanza remota de emergencia y los estudios de enseñanza en pandemia, dentro de este último tema se analizaron los estudios surgidos durante los años 2020 y 2022.

De esta manera, el presente estudio se realizó en dos fases. En la primera, se diseñó y desarrolló un cuestionario con el sustento teórico antes mencionado y apegado a altos estándares de calidad (AERA et al., 2014). El Cuestionario para medir la enseñanza eficaz en educación superior (CEEES) se sometió a juicio de expertos, con la finalidad de obtener evidencias de validez basadas en el contenido, aplicándose el procedimiento de McGartland et al. (2003). Como producto de esta fase se obtuvo el CEEES, integrado por 192 ítems, 13 escalas y cuatro secciones.

Después de obtener el CEEES, se aplicó de manera censal en línea, obteniendo una muestra representativa de los profesores de asignatura y docentes de tiempo completo de la UABC. En

total, la muestra se integró por 523 docentes de la UABC. La aplicación del cuestionario tuvo la finalidad de recabar la información respecto a las características de la enseñanza en pandemia y los factores asociados a la misma.

A partir de los resultados de esta aplicación se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), con la finalidad de obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna. El tamaño de la muestra fue apto para realizar el AFE. Esto se confirmó mediante la Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obteniéndose en cada escala puntajes adecuados  $< .80$ . Asimismo, se corroboró el cumplimiento de la prueba de esfericidad de Bartlett que muestra la correlación entre variables (Llorente-Segura et al., 2014).

Una vez confirmados estos dos supuestos, los resultados del AFE permitieron observar la organización de las preguntas conforme a la modalidad de estudio propuesta (presencial y virtual), lo que confirmó la correspondencia de la literatura con la estructura del CEEES. Por último, se calculó la consistencia interna, para estimar la ausencia de errores de medida. Como resultado, en cada una de las dimensiones se obtuvieron índices  $< .90$ , indicando la precisión del instrumento para medir la EE en pandemia y los factores contextuales.

## **8.2 Principales resultados de los análisis, descriptivos, correlacionales y causales sobre la enseñanza eficaz**

En lo referente a los resultados de los análisis descriptivos, a continuación, se mencionarán los resultados de cada área de la enseñanza eficaz: características de la planeación, clima del aula, instrucción y responsabilidades profesionales. Como primer elemento de una enseñanza eficaz se destaca en diversos estudios, el diseño de la planeación del curso, tanto en la enseñanza presencial (Aypay et al., 2012; Francis, 2006; Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017), como en la virtual (Bolldén, 2016; Kumar et al., 2019; Martin et al., 2019).

En el caso de esta investigación, los resultados del diseño de la planeación en el contexto de la pandemia se especifican de la siguiente manera. En primer lugar, los docentes ordenaron de manera secuencial el contenido de la materia, relacionaron el contenido con problemas de la vida real y seleccionaron aquellos más importantes. De igual forma, planearon de forma estructurada, tomando en consideración todos los elementos de la misma. La mayoría de los profesores incorporaron las necesidades del campo profesional. Algunos de estos hallazgos coinciden con lo establecido para enseñanza emergente especificado por la OEI (2020). En la modalidad presencial se ha demostrado que la preparación del docente y la organización del curso presentó una correlación alta ( $r = .57$ ) con el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, entre las actividades menos consideradas estuvieron la incorporación de temas de otras disciplinas; así como los intereses y necesidades de los estudiantes. En este último punto, de acuerdo con Hativa (2000), se reconoce su importancia para compensar deficiencias en el conocimiento previo y gestionar adecuadamente el curso. El conocimiento previo bien cimentado permitirá anclar el conocimiento nuevo. Llama la atención que también sea un área destacada en el estudio de Chaparro et al. (2020), en donde se reportó que tampoco lo realizaron en la modalidad presencial. Por lo cual, sería oportuno entrevistar al docente para preguntar por qué no lo consideran importante.

Diseño del curso en línea, en esta área de la planeación, más del 70% de los docentes diseñaron el curso de manera estructurada y atractiva para los estudiantes, incorporaron en sus planeaciones el uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento; así como la interfaz que permitió ver todo el contenido del curso. Estos elementos forman parte importante de la enseñanza virtual, ya que el estudiante puede crear expectativas del curso y mantener el interés (Bolldén, 2016; García- Cabrera et al., 2018; Kumar et al., 2019). Para Zabalza (2007), el docente de educación superior en la modalidad presencial incorpora las TAC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, prepara información, diseña materiales multimedia, y ofrece apoyo a los estudiantes en la selección de información pertinente. Mientras para Elumalai et al. (2020), en la enseñanza

en situaciones de emergencia, se requiere seleccionar recursos digitales disponibles en internet y promover un aprendizaje dinámico y participativo. En este sentido, resulta indispensable para el docente, el manejo de las TAC en cualquiera de las modalidades de estudio.

Diseño de actividades pedagógicas coherentes, los docentes de UABC siempre organizaron las estrategias didácticas considerando los aprendizajes fundamentales o esenciales (51.2%). Aunado a ello, diseñaron experiencias de aprendizaje por medio de actividades que van de lo simple a lo complejo (46.7%). Ambos casos resultan pertinentes en la enseñanza en situaciones de emergencia (UNESCO, 2020). Por otro lado, lo menos tomado en consideración para elaborar la planeación fueron las evaluaciones diagnósticas con el fin de identificar necesidades de aprendizaje de los estudiantes y el diseño de estrategias para promover el aprendizaje autorregulado, características de la enseñanza virtual (García-Cabrero et al., 2018).

Selección de materiales digitales de calidad, de acuerdo con los resultados expuestos, la mayoría de los docentes eligieron materiales en diversos formatos digitales de calidad y diseñaron materiales como videos, imágenes, audios o archivos de lectura. En concordancia con ello, incluyeron desde su planeación las instrucciones de cómo utilizarlos. El desarrollo de presentaciones utilizando mezclas de audio y video fue realizado con menor frecuencia. Para Elumalai et al. (2020), lo destacado en pandemia es mostrar un enfoque centrado en el estudiante e incluir materiales de aprendizaje disponibles en línea.

Diseño de estrategias de evaluación variada, los docentes contestaron con mayores desacuerdos en esta área de la planeación. Lo que más hicieron fue reflexionar sobre el aprendizaje logrado. Lo logrado en menor proporción de docentes fue la utilización de una variedad de herramientas de evaluación; centrarse en el contexto y proceso de aprendizaje más que un producto o calificación; y establecer un sistema de revisión de pruebas en línea. Por un lado, esto tiene relación con los lineamientos de UABC, en donde se solicita al docente la asignación de calificaciones relacionadas con un producto que refleje el aprendizaje obtenido por los estudiantes

(Contreras-Roldán, 2022). Por otro lado, en la modalidad en línea se destaca la importancia de diseñar una variedad de evaluaciones, ya sea a través de exámenes, foros de discusión, trabajos finales, proyectos finales, creación de contenido digital, cuestionarios semanales o durante intervalos regulares (Martin et al., 2019; Ruiz-Bolívar y Dávila, 2016). Lo mismo ocurre en la enseñanza presencial. Mientras la recomendación en pandemia es proponer diversidad de herramientas de evaluación en Moodle, ya sean tareas, cuestionarios, foros, talleres, cuestionarios externos al campus virtual como Google Suite o Microsoft Office 365 (García-Peñalvo et al., 2021; Ramírez-Hurtado, 2020). Destaca también la recomendación de establecer un sistema de revisión de pruebas en línea para asegurar la veracidad de la misma (Ramírez-Hurtado, 2020). Entre los cursos implementados durante el confinamiento en varias universidades de México, la evaluación del aprendizaje fue de lo más destacado (Mercado del Collado y Otero, 2022). En la UABC también se ofrecieron dos cursos relacionados con la evaluación del aprendizaje a los cuales asistieron pocos docentes.

Clima del aula, desde el punto de vista del docente, se cuidaron las condiciones para realizar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este resultado concuerda con diversos estudios que respaldan la importancia de desarrollar la enseñanza en un ambiente agradable. De acuerdo con Hativa (2000), este rubro es uno de los componentes principales para lograr un aprendizaje eficaz y tiene la finalidad de atraer a los estudiantes a tomar un curso cognitivamente desafiante en el que se demuestre respeto, empatía, interés en su aprendizaje y necesidades. Por ello, es importante obtener conocimiento de los estudiantes y su contexto (Shulman, 1987); estimular la participación, el diálogo, la reflexión y el debate, escuchar activamente dudas y críticas, así como demostrar apoyo a los estudiantes (Acevedo y Fernández, 2004).

Cuidar el clima del aula significa también atender la justicia en la evaluación y mantener una actitud activa y dinámica (Cabrera et al., 2001). Para Zabalza (2007), debe considerarse la organización del espacio físico, la variedad en el método didáctico (magistral, autónomo, por

grupos) y la diversidad en las tareas instructivas (tareas, productos, demandas cognitivas). Aunado a lo anterior, Danielson (2014) coloca dentro de este rubro permanecer atento a la conducta de los estudiantes, con la finalidad de favorecer las buenas relaciones académicas con sus compañeros y hacia el propio docente.

El clima agradable del aula en ambientes virtuales se promueve con ayuda de las herramientas de la plataforma al brindar oportunidades equitativas de participación a través de los foros de discusión, al dar seguimiento a los estudiantes en riesgo de rezago, y al fomentar oportunidades de colaboración entre estudiantes (García-Cabrero et al., 2018). Los docentes eficaces promueven una comunicación permanente y mediante diversas vías (Martin et al, 2019; Chu et al., 2021). Durante la pandemia, el cuidado del clima del aula se volvió una de las áreas más importantes, no solo al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de mantener la interacción con sus compañeros, ofrecerles un trato digno, e interesarse por conocer sus antecedentes y contexto, sino también por el cuidado de la justicia en la evaluación, lo cual involucra proponer una variedad en la misma, verificar la autenticidad del estudiante que contesta evaluaciones en línea, proteger la evaluación, todo esto con la finalidad de evitar inconformidades entre estudiantes y cumplir con los objetivos de aprendizaje (OEI, 2020; García-Peñalvo et al., 2020). Sin embargo, como en otros rubros, sería necesario preguntar el punto de vista de los estudiantes, para confirmar esta área de la enseñanza eficaz. En el estudio de Chaparro et al. (2021), los resultados fueron similares, pues los docentes aseguraron el desempeño en esta área

Instrucción en el aula, en este rubro los resultados mostraron que los profesores de la UABC involucraron a los estudiantes con el aprendizaje, en mayor medida dieron el crédito correspondiente en las intervenciones, valoraron su desempeño durante el curso, fomentaron el interés y la curiosidad en el aprendizaje; y promovieron el aprendizaje autónomo y colaborativo. En menor medida utilizaron materiales y estrategias diversificadas para la evaluación formativa del aprendizaje, y desarrollaron ciclos de interacción para articular los aprendizajes. Esta situación

coincide con los resultados de las Características de la Planeación, en donde tampoco consideraron una evaluación variada.

Un elemento reportado por los docentes en su enseñanza fue la comunicación clara en la instrucción, a través de los siguientes elementos: presentaron la información y explicación organizada, mantuvieron una comunicación constante, complementaron ideas expuestas por sus estudiantes, aclararon dudas, se expresaron adecuadamente tanto de manera verbal como escrita. Este resultado coincide con lo reportado en Hativa (2000), problemas en el discurso y en el lenguaje correlaciona negativamente con la evaluación de los estudiantes y la efectividad en la enseñanza en general. Esta característica también se destaca como una de las competencias docentes más importantes que el profesor demuestra tanto en entornos virtuales (García-Cabrero et al., 2018), como en presenciales (Zabalza, 2007). De acuerdo con Feldman (2007), se ha demostrado que este rubro tiene una correlación alta con el rendimiento de los estudiantes ( $r = .56$ ).

Respecto a la evaluación del aprendizaje, lo que menos realizaron fue replantear el curso en conjunto con sus estudiantes, proporcionar tutorías e involucrar a sus estudiantes en la evaluación global del curso, ni en su desempeño. Tampoco se observó que utilizaran siempre las TIC para promover el intercambio de ideas entre sus estudiantes o para evaluar. Esto va en contra de las competencias docentes analizadas por García-Cabrero et al. (2018) y Zabalza (2007), para quienes es fundamental realizar ajustes a la evaluación de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes, realizar tutorías para resolver dudas, repasar temas, orientar trabajos, lecturas o investigaciones. En cuanto a la utilización de las TIC para evaluar el aprendizaje, es de reconocerse la complejidad del tema durante la pandemia. Por lo cual, García-Peñalvo et al. (2020) recomendaron la evaluación continua de las asignaturas, con una distribución en la calificación entre todas las actividades de evaluación realizadas -incluidas las pruebas que el profesor considere necesarias- con la finalidad de evitar una sola prueba final. De igual forma, exhortaron la

utilización de un sistema de supervisión de pruebas en línea como e-proctoring, que utiliza el sistema de video y audio para detectar posible deshonestidad al momento de contestar las pruebas.

El área de responsabilidades profesionales fue la de menor realización durante el confinamiento. Contrario a lo estudiado por Chaparro et al. (2021), en donde se confirmó que a inicios de la pandemia los docentes de la UABC presentaban entre sus fortalezas un desempeño adecuado en esta área. Esto se comprende debido a la falta de tiempo de los profesores para reflexionar sobre su práctica, tomar notas de su curso y participar en la comunidad profesional. Este último contribuye a mejorar la práctica y el desarrollo profesional (Romeu et al., 2016).

Con la finalidad de conocer los factores asociados a la enseñanza eficaz, se realizaron dos análisis estadísticos: correlacional y predictivo. En lo referente a los resultados correlacionales se formaron tres grupos de análisis para cada grupo de variables que conformaron los factores externos, organizacionales y personales. En un primer momento se obtuvo la matriz de correlación entre las ocho variables que integraron el factor externo con respecto al puntaje general de EE, identificando que ninguna obtuvo una correlación  $\geq .30$ .

En un segundo momento se obtuvo la matriz de correlación para el factor organizacional de las 22 variables que conformaron este grupo, 11 obtuvieron el valor establecido como correlación media con el puntaje general de EE: la UABC tiene una agenda de investigación para avanzar hacia la adopción del aprendizaje virtual o mixto ( $r_{xy}=.35$ ); la UABC cuenta con políticas que regulan el aprendizaje en la modalidad virtual ( $r_{xy}=.35$ ); la UABC promueve el intercambio de buenas prácticas entre docentes ( $r_{xy}=.33$ ); la UABC pone en práctica las políticas educativas nacionales ( $r_{xy}=.32$ ); la UABC proporciona a los docentes apoyo técnico para el aprendizaje virtual ( $r_{xy}=.31$ ); la UABC cuenta con un centro de aseguramiento de la calidad para el aprendizaje virtual ( $r_{xy}=.31$ ); la UABC brinda acompañamiento continuo a los docentes para mejorar su práctica ( $r_{xy}=.30$ ); las políticas de la UABC, su organización y sistema institucional permiten la enseñanza virtual exitosa ( $r_{xy}=.30$ ); la UABC protege los materiales y evaluaciones utilizados en la modalidad

virtual ( $r_{xy}=.30$ ); la UABC tiene un centro de apoyo pedagógico y didáctico para los docentes ( $r_{xy}=.30$ ); la UABC brinda apoyo a los docentes cuando tienen dificultades para implementar la modalidad virtual ( $r_{xy}=.30$ ). Por último, se obtuvo la matriz de correlación para el factor personal, de las ocho variables que conformaron este grupo, todas obtuvieron el valor establecido  $\geq .30$ . Los estudios correlacionales se consideraron insuficientes para explicar cuáles factores influían sobre la enseñanza eficaz, por lo cual se procedió con un análisis que permitiera alcanzar este objetivo.

Para el análisis explicativo se aplicó la regresión lineal múltiple, las variables predictoras consideradas en los modelos fueron los factores externo, organizacional y personal. También se sometieron al análisis las siguientes variables de contexto: sexo, edad, nivel de estudios, pertenece al SNI, experiencia laboral, tipo de contratación en UABC, número de grupos en los que imparte clases, número de horas de la asignatura, promedio de estudiantes por grupo, tipo de contenido de la asignatura, cursos tomados dentro de la UABC, nivel de satisfacción con los cursos de UABC, estudios relacionados con el aprendizaje en línea, estudios relacionados con el aprendizaje virtual.

Las variables del factor externo fueron excluidas de los modelos. Estos resultados contradicen el modelo conceptual de Carr & Fraser (2014), en el cual los factores externos impactan la práctica realizada en espacios de aprendizaje virtual: el entorno político, las expectativas de la sociedad y los estudiantes, así como cambios tecnológicos. En otros estudios resultó crucial la calidad del Internet de los estudiantes sobre los ajustes en las actividades previamente diseñadas en el curso virtual, debido a que los documentos académicos a los que se tuvieron acceso fueron principalmente documentos digitales (libros electrónicos, artículos, sitios web informativos, entre otros), y por supuesto, para brindar atención a los estudiantes de manera sincrónica o asincrónica mediante el acceso a las distintas plataformas como Blackboard, Meet google, Zoom o Teams (Bolldén, 2016; Toader et al., 2021). En algunas investigaciones un primer reto a considerar en la evaluación del desempeño docente, es la influencia de factores como las políticas externas que le proporcionan al docente las condiciones necesarias para realizar su labor.

Sin duda, un cambio en las políticas nacionales e internacionales tendrán impacto directo sobre los factores institucionales y, a su vez, sobre la práctica de los docentes (Canales et al., 2022; Rueda-Beltrán et al., 2014; Rueda-Beltrán, 2019).

Las variables de contexto fueron excluidas en el análisis de regresión, variables como ‘sexo, edad, nivel de estudios, la experiencia profesional’ no se relacionaron con la EE. Los resultados concuerdan con en estudios como el de Galván y Farías (2018), concluyendo que este tipo de variables tienen baja o ninguna asociación con las prácticas de enseñanza.

Otra variable de contexto excluida del modelo fue ‘pertenece al SNI’, esto tiene relación con lo señalado en Hativa (2000), en donde las aptitudes y habilidades necesarias para la excelencia en la investigación son muy diferentes de las requeridas para la excelencia en la enseñanza; habilidades verbales como la dicción pueden no ser indispensables para desempeñarse en la investigación, sin embargo, en la enseñanza es necesaria para comunicar a los estudiantes el contenido de la asignatura. En México, pertenecer al SNI (Sistema Nacional de Investigadores) significa la realización de investigación como una de las principales funciones, además de impartir cátedra. En este estudio el 15% de los participantes pertenece al SNI.

Mediante la aplicación del método de pasos sucesivos, se generaron tres modelos, siendo el modelo 3 el que más explicó los cambios en el puntaje de la enseñanza eficaz. (30% de la varianza). Este modelo se integró por las escalas personal, organizacional y la planeación del curso en la modalidad virtual.

Dentro del factor organizacional en diversos estudios se destacó la importancia de la capacitación institucional en el desempeño de los profesores (Aslan & Zhu, 2017; Cubeles & Riu, 2018; De Pablos et al., 2011). Asimismo, coincide con diversas investigaciones que estudiaron la influencia de las políticas, estructura y sistema; los incentivos, reconocimiento y apoyo ofrecidos por las universidades sobre la docencia en la modalidad virtual (Durán Rodríguez & Estay, 2016; Ruey-Shin & Chih-Hung, 2011). Más aún en la enseñanza durante la pandemia, un factor

importante fue la capacitación en competencias para la enseñanza de habilidades socioemocionales, dirigido a estudiantes y docentes, con la finalidad de promover la resiliencia en situaciones de emergencia (Elumalai, et al., 2020; UNESCO, 2020).

También ha destacado en otros estudios la importancia del respaldo institucional para la protección de materiales y evaluaciones en la modalidad virtual (Lichy et al., 2014; Ramírez-Hurtado, 2021). El apoyo pedagógico, logístico y técnico se reporta trascendental para favorecer la enseñanza virtual (Isabirye & Dlodlo, 2014; Taylor et al., 2018). De acuerdo con Martin et al. (2019) contar con un centro de aseguramiento de la calidad para los cursos virtuales beneficia el desempeño docente. Se vislumbraba a inicios de la pandemia, que los docentes continuarían con la resistencia hacia la tecnología mientras no tuvieran al apoyo de sus instituciones (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020). En este estudio se observó el respaldo ofrecido por el Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD) de la UABC a los docentes, a través de los Coordinadores de cada unidad académica que mantuvieron una comunicación directa con ellos y proporcionaron apoyo logístico y técnico, evaluaron la calidad de los cursos y proporcionaron cursos de capacitación a inicios de la contingencia.

Por su parte, los estudios que respaldan la importancia del factor personal sobre el propio rendimiento del profesor son diversos y dan soporte a los hallazgos de esta investigación. La motivación para la enseñanza ha sido analizada por Hativa (2000). En uno de sus estudios, en la modalidad presencial, se indagó sobre los factores que motivaron a los profesores a mejorar su enseñanza. Se encontró que la motivación intrínseca emergía de la satisfacción interna por el trabajo bien hecho y la retroalimentación de los estudiantes. Seguido del uso de la evaluación del desempeño docente en beneficios como la promoción y remuneración salarial. Los premios en efectivo no fueron parte de la motivación, esto fue asociado a trabajos de consultoría más remunerados en comparación con las recompensas en efectivo que ofrecía la universidad. Aunado a lo mencionado en el estudio de Said-Hung et al. (2021), se indagó sobre la percepción positiva

de los docentes para trabajar de manera virtual, encontrando entre sus hallazgos que esta dependía de la percepción de riesgo de infección y la experiencia previa en esta forma de trabajo.

En estudios realizados con docentes galardonados por su desempeño en la modalidad virtual destacaron variables como la experiencia en la enseñanza virtual (Cubebes & Riu, 2018; Kumar et al., 2019; Machumu et al., 2018). Sin embargo, tal como lo señalaron Hodges et al. (2020) sería imposible que los docentes se convirtieran repentinamente en expertos de la educación virtual durante la pandemia, cuando aún en esta modalidad de estudio deben pasar dos o tres cursos para que ellos se sientan cómodos con su enseñanza. En el caso de los docentes de la UABC tuvieron la oportunidad de favorecer su experiencia en la modalidad virtual a través de la participación en algunas asignaturas promovidas desde el CEAD (Ponce y Espinosa, 2022).

### **8.3 Conclusiones y limitaciones del estudio**

Se confirma la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza eficaz (Good et al., 2009). Así, la investigación expuesta a lo largo de este documento permitió conocer la contribución de los factores externos, organizacionales y personales asociados a la enseñanza eficaz en un contexto de pandemia por Covid-19.

El presente estudio se realizó con el objetivo de determinar los factores asociados a la enseñanza eficaz de los docentes de la UABC ante la pandemia de Covid-19. Para dar respuesta al objetivo general comprometido en el planteamiento del problema, se delimitaron cuatro objetivos específicos:

El primer objetivo fue diseñar un modelo hipotético sobre la enseñanza eficaz en situación de emergencia y los factores que la explican, a partir de la revisión sistemática de la literatura (RSL). Este modelo quedó plasmado en las tablas de operacionalización del constructo enseñanza eficaz. Las variables dependientes fueron las áreas más estudiadas de la enseñanza eficaz: características de la planeación, clima del aula, instrucción en el aula y responsabilidades

profesionales. A su vez, se establecieron como variables independientes los factores externos, organizacionales y personales, así como variables de contexto.

El segundo objetivo comprometió el desarrollo de un cuestionario para docentes en educación superior, que incluyera variables de la enseñanza eficaz, así como factores asociados a la misma, con base en RSL. Para cumplir con este objetivo se desarrolló el cuestionario para medir la enseñanza eficaz en educación superior (CEEES). Todo esto con base en RSL y apegado a los estándares de calidad que dan sustento al uso de los puntajes (AERA et al., 2014; Lloret-Segura et al., 2014). Dentro del contexto de pandemia, el CEES fue diseñado como un híbrido de las prácticas de enseñanza eficaz fundamentadas en la literatura de la modalidad presencial y la virtual.

Este cuestionario fue la base que permitió recabar y conocer las características de enseñanza en pandemia de los docentes de la UABC. Al mismo tiempo, permitió obtener y clasificar a los factores dentro de tres categorías (externos, organizacionales y personales). El CEES se integró por 192 ítems, distribuidos en 13 escalas y cuatro secciones. Por lo tanto, se cumplió con el segundo objetivo.

El tercer objetivo implicó la caracterización de la enseñanza eficaz en situación de emergencia en los docentes de UABC, a partir de la aplicación del cuestionario desarrollado. Para el alcance de este objetivo, se realizó un análisis descriptivo de las respuestas a la segunda sección del CEES. Esta sección midió la enseñanza eficaz a través de 111 ítems distribuidos en cuatro áreas: (a) Características del diseño y planeación de clase, los ítems que integraron esta área fueron 42 y quedaron distribuidos en las subáreas Demuestra conocimiento de los planes y programas, la pedagogía y los estudiantes; Diseño eficaz de las estrategias de aprendizaje, y actividades pedagógicas coherentes; Diseño de la evaluación de los estudiantes; (b) Clima del aula, conformado por 26 ítems ordenados en las subáreas Establece una cultura de aprendizaje y autoaprendizaje; Gestiona los procesos del aula; Ambiente de respeto y armonía; Maneja el comportamiento del grupo; Organiza el espacio físico; (c) Instrucción en el aula, compuesta por

31 ítems divididos entre las subáreas Involucra a los estudiantes con el aprendizaje; Comunicación clara con los estudiantes; Utiliza la evaluación para la verificación del aprendizaje; Utiliza las TIC en el aprendizaje; y Realiza actividades de retroalimentación; (d) Responsabilidades profesionales, medido a través de 12 ítems: Participa del docente con la comunidad profesional; Reflexiona sobre la enseñanza; y Muestra profesionalismo.

Se observó que en la educación superior hubo enseñanza formal en pandemia con ayuda de la tecnología. Lo cual coincidió con otros estudios que evaluaron la calidad de la enseñanza en línea durante la pandemia desde la perspectiva de los estudiantes (Elumalai et al., 2020; Ramírez-Hurtado et al., 2021). Esta enseñanza estuvo caracterizada por las áreas más estudiadas de la enseñanza eficaz como la planeación y preparación de clase, el cuidado del clima agradable del aula, así como las actividades instruccionales (García-Cabrero et al., 2018; Good et al., 2009; Hativa, 2000). Las instituciones de educación superior tienen la encomienda de formar ciudadanos competentes que contribuyan al desarrollo económico y social de los países (Ferreira et al., 2017). En este sentido, la UABC favoreció la continuidad de sus funciones sustantivas, proporcionando las condiciones necesarias a su cuerpo docente para trabajar de forma inusual.

Dentro de las competencias genéricas y específicas de la enseñanza, se sostienen las competencias genéricas de la enseñanza eficaz en pandemia. Para Zabalza (2012), la enseñanza eficaz no es una receta que deba seguirse en su totalidad, cada docente puede diseñar su práctica de acuerdo con su experiencia, naturaleza de la asignatura y contexto en que se aplique la enseñanza. Sin embargo, el docente debe cumplir con competencias genéricas o transversales para contribuir con una enseñanza de calidad (García-Cabrero et al., 2018).

Asimismo, surgió un híbrido en enseñanza remota caracterizado por elementos de la modalidad presencial y la virtual, tal como lo mencionaron Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020). De acuerdo con Toader et al. (2021), posterior a la pandemia será conveniente continuar con una enseñanza que promueva el sistema híbrido, en donde se trabaje con las fortalezas de

ambas modalidades, y así, evitar las debilidades en áreas como el aislamiento, la asimilación de los conocimientos nuevos en cada asignatura, y los problemas surgidos en la evaluación.

Por último, el cuarto y el quinto objetivo también fueron alcanzados, para ello se estableció el contraste empírico del modelo hipotético sobre enseñanza eficaz en docentes de la UABC en situación de emergencia. De manera que, para cumplir con el cuarto objetivo, el CEES se aplicó a una muestra representativa de 523 docentes de la UABC. Finalmente, para cumplir el quinto objetivo, el análisis estadístico empleado para obtener el modelo explicativo fue la regresión lineal múltiple mediante el método de pasos sucesivos. El tercer modelo obtenido explicó el 30% de la varianza de los puntajes de enseñanza eficaz. Los factores que integraron dicho modelo fueron los organizacionales, personales y el diseño del curso en línea. Quedaron fuera de la explicación el factor externo y diversas variables de contexto.

La importancia de conocer tanto las características de enseñanza eficaz como los factores que le influyen, permitirán la selección adecuada de docentes, la capacitación en áreas que se han demostrado ser clave en el rendimiento de los estudiantes, en la incorporación de elementos a la evaluación docente y la distribución adecuada de incentivos (Carlos-Guzmán, 2022). Es de esperarse otros estudios que confirmen o rechacen los resultados aquí presentados.

### **Limitaciones del estudio**

- El Modelo explicó el 30% de la varianza, esto se puede deber a que falta incorporar variables que aporten mayor explicación a las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios. Entre estas, el efecto que tienen los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes sobre las decisiones del profesor para diseñar sus estrategias de enseñanza, así como el modelo educativo o el clima organizacional.

- Esta investigación utiliza el cuestionario como instrumento para conocer las prácticas de enseñanza eficaz. De acuerdo con Zabalza (2012), la variedad de estrategias en evaluación de la práctica docente debe considerar también la observación y entrevistas.
- Por otro lado, es importante recabar el punto de vista del estudiante para corroborar la información proporcionada por el docente. De acuerdo con Feldman (2007) las características de enseñanza desde el punto de vista de los estudiantes son válidas y confiables; además, es el receptor directo de las prácticas realizadas por el docente, lo cual brinda retroalimentación sobre la enseñanza, y forma parte importante de las decisiones sobre la promoción y permanencia de los profesores.
- El tamaño de la muestra estuvo limitado al 8% del total de los docentes que laboran en la UABC.

## Referencias

- Abayadeera, N., Getie, D., & Hewa, J. (2018). Teaching effectiveness of non-native English speaking teachers in business disciplines: Intercultural communication apprehension and ethnocentrism. *Accounting Education*, 27(2), 183-207. 10.1080/09639284.2017.1414616
- Acevedo Álvarez, R., y Fernández Díaz, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: Validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 154-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028208>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1). <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. AERA.
- Amaro de Chacín, R., Cadenas, M., y Altuve, J., (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 215-244. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65911809002.pdf>
- Antony, J., Karamperidis, S., Antony, F., & Cudney, E. A. (2019). Understanding and evaluating teaching effectiveness in the UK higher education sector using experimental design. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 36(2), 202-216. 10.1108/IJQRM-01-2018-0011
- Aslan, A. & Zhu, C. (2017). Investigating variables predicting Turkish pre-service teachers' integration of ICT into teaching practices. *British Journal of Educational Technology* 48(2), 552–570. 10.1111/bjet.12437

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2019-2020*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Particulares [ANUIES] (2020a). *Acuerdo Nacional por la unidad en la educación superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19. Universidad Autónoma de Baja California*. <https://educacionsuperiordurantedecovid.anuies.mx/wp-content/uploads/2020/05/Universidad-Aut%C2%A6noma-de-Baja-California.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Particulares [ANUIES] (2020b). *Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*. [http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF\\_ACCIONES\\_SES\\_COVID\\_19\\_ANUIES.pdf](http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Particulares ANUIES (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. ANUIES. [http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION\\_Y\\_ACCION\\_2030.pdf](http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf)
- Aypay, A., Cekic, O., & Seckin, M. (2012). A normative investigation of faculty perceptions of undergraduate teaching. *Educational Sciences: Theory & Practice - 12(2)*, [Supplementary Special Issue], 1359-1366. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987849.pdf>
- Aznar, I., Cáceres, M. P., y Romero, J. M. (2020). Competencia digital de un tutor e-learning: Un modelo emergente de buenas prácticas docentes en TIC. *Belo Horizonte, 12(3)*, 49-68. 10.17851/1983-3652.12.3.49-68

- Bacci, S., Bertaccini, B., & Petrucci, A. (2019). Beliefs and needs of academic teachers: A latent class analysis. *Statistical Methods and Applications*, <https://doi.org/10.1007/s10260-019-00495-5>
- Badia-Garganté, A., Monereo, C., & Meses, J. (2013). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, *13*(1). 10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup
- Baño Ayala, D. J., Villacrés Cevallos, E. P., Arboleda Álvarez, L. F., y García Zapata, T. (2016). Evaluación del clima organizacional del personal docente de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Chimborazo - Ecuador. *Industrial Data*, *19*(2), 59-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=816/81649428008>
- Barrón-Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, *13*(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Bassey, B. A. (2018). Students' evaluation of teaching effectiveness of lecturers in Nigerian universities: University of Calabar in perspective. *International Journal of Research and Development*, *3*(12), 176-183. [https://eprajournals.com/jpanel/upload/208pm\\_27.B.%20A.%20Bassey,%20PhD-2821-1.pdf](https://eprajournals.com/jpanel/upload/208pm_27.B.%20A.%20Bassey,%20PhD-2821-1.pdf)
- Bawa, P. (2020). Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching. *Computers and Education Open*, *1*, <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2020.100016>
- Benzehaf, B. (2018). Teaching excellence in higher education in Morocco: English students' perceptions of teaching effectiveness. *Journal of Applied Language and Culture Studies*, *1*, 25-41.

- Bingimlas, K. (2021). Investigating the application of emergency remote teaching during the COVID-19 Pandemic in Higher Education. *Amazonia*, 10(37), 56-67. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.37.01.5>
- Blin, F. & Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50, 475–490. 10.1016/j.compedu.2007.09.017
- Bolldén, K. (2016). Teachers' embodied presence in online teaching practices. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 1-15. 10.1080/0158037X.2014.988701
- Brudermann, C. A. (2015). Computer-mediated online language learning programmes vs. tailor-made teaching practices at university level: A foul relationship or a perfect match? *Open Learning*, 30(3), 267-281. 10.1080/02680513.2015.1100069
- Bulás, M. M., Teutli, K. M., y Roldán, G. (2022). Estudio exploratorio de las competencias emocionales en docentes durante la pandemia por Covid-19. *Revista Internacional de Educación Emocional Bienestar (RIEEB)*, 2(2), 15-36. <https://riieb.iberomex.mx/index.php/riieb/article/view/36>
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713/410>
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., & Terenzini, P. T. (2001). Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning: The case of engineering. *Research in Higher Education*, 42(3), 327-352. 4476/article/10.1023/A:1018874023323
- Canales, A., Leyva, Y., Jornet, J., y Rueda-Beltrán, M. (2022). La actividad docente: Puntos de agenda derivados de la contingencia sanitaria. En M. Rueda-Beltrán, y J. Salazar-Asencio (Coords.), *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades*

*iberoamericanas*, Vol. II (pp. 9-36). Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia-Universidad de la Frontera.

Capano, G. & Pritoni, A. (2019). Exploring the determinants of higher education performance in Western Europe: A qualitative comparative analysis. *Regulation and Governance*, 14(4), 764-786. 10.1111/rego.12244

Carr, N. & Fraser, K. (2014). The Future of Learning and Teaching in Next Generation Learning Spaces. *International Perspectives on Higher Education Research*, 12, 175-198. 10.1108/S1479-362820140000012013

Carrasco, C., Pérez, C., Torres, G., & Fasce, E. (2016). Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Revista Médica de Chile*, 144(9), 1199-1206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000900015>

Carlos-Guzmán, J. (2018). Mejores prácticas docentes de profesores universitarios. *Revista Iberoamericana de Calidad. Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9428>

Chakraborty D. & Biswas, W. (2019). Motivating factors in a teacher's research and developmental activities and their impact on effective quality teaching in higher education institutions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4), 609-632. 10.1108/JARHE-07-2018-0161

Chan, W. (2018). Teaching in higher education: Students' perceptions of effective teaching and good teachers. *Social Sciences and Education Research Review*, 5(1), 40-58. <http://sserr.ro/wp-content/uploads/2018/08/5-1-40-58.pdf>

Chaparro, A. A., Gómez-Monarez, C., y Orozco, M. A. (2021). *Enseñanza eficaz en educación superior: Identificación de necesidades e impacto de la formación docente en la Universidad Autónoma de Baja California*. (UABC – RT no publicado). UABC.

- Chapman, C., Reynolds, D., Muijs, D., Sammons, P. Stringfield, S., & Teddlie, C. (2016). Educational effectiveness and improvement research and practice. The emergence of the discipline. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons & C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research, policy, and practice* (pp. 1-24). Taylor & Francis Group.
- Chaubey, A., Bhattacharya, B., & Kumar, S. (2018). Attributes of good teaching in engineering education in Indian subcontinent. *Sādhanā*, 43(188). <https://doi.org/10.1007/s12046-018-0946-3>
- Chiang Vega, M. M., Núñez Partido, A., y Huerta Rivera, P. C. (2005). Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de docentes de instituciones de educación superior. *Horizontes Empresariales*, 4(1), 61-74. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/2070/1932>
- Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021). COVID-19 and higher education: First-year students' expectations toward distance learning. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/su13041889>
- Chu, A.; Liu, C., So, M., & Lam, B. (2021). Factors for sustainable online learning in higher education during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/su13095038>
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., y Zabalza Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16(2), 265-295. 10.5944/educxx1.16.2.2643
- Chiecher, A., Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (2010). Making choices in college: Between on-site and distance learning. *Innovación Educativa*, 10(52), 99-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763010>

- Colbeck, C. L., Cabrera, A. F., & Terenzini, P. T. (2001). Learning professional confidence: Linking teaching practices, students' self-perceptions, and gender. *The Review of Higher Education, 24*(2), 173-191. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0028>
- Contreras, S. (2022). Factores asociados a la cultura de la evaluación docente en UABC [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Cotronei-Baird, V. S. (2019). Academic hindrances in the integration of employability skills development in teaching and assessment practice. *Higher Education, 79*, 203-223. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00405-4>
- Cubeles, A. & Riu, D. (2018). The effective integration of ICTs in universities: The role of knowledge and academic experience of professors. *Technology, Pedagogy and Education. https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1457978*
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2016). Theory development in educational effectiveness research. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons & C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research, policy, and practice* (pp. 149-172). Taylor & Francis Group.
- Danielson, C. (2014). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument (2013 ed)*. Danielson Group.
- Del Petre, A., Cabero Almenara, J., & Halal Orfalí, C. (2018). Motivos inhibidores del uso del Moodle en docentes de educación superior. *Campus Virtuales, 7*(2), 69-80. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/13/6.pdf>
- De Pablos, J., Colás, M. P., & González, T. (2011). La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: El caso de la Universidad de Sevilla. *Estudios sobre Educación, 20*, 23-48. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4462/3844>

- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la secretaría de educación pública*. DOF
- Durán Rodríguez, R. & Estay-Niculcar, C. A. (2016). Formación en buenas practicas docentes para la educación virtual. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209-232. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331443195011.pdf>
- Elfirdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D., & Elfirdoussi, L. (2020). Assessing distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2020/8890633>
- Elumalai, K. V., Sankar, J. P., R, K., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M. S. N., & Abumelha, M. A. (2020). Factors affecting the quality of e-learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 731-753. <https://doi.org/10.28945/4628>
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. En R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93-139). Springer.
- Ferreras-Fernández, T., Martín-Rodero, H., García-Peñalvo, F. J., & Merlo-Vega, J. A. (Salamanca, Spain, November 2-4, 2016). The Systematic Review of Literature in LIS: An approach. In F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'16)* (pp. 291-298). <http://dx.doi.org/10.1145/3012430.3012531>

- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzua, S. (2017). *Momento decisivo. América Latina y el Caribe*. Resumen. Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Fielden, K. & Malcom, P. (2005). Aligning Academic Activities: Implications for teaching and research in a New Zealand Institute of Technology. *Systemic Practice and Action Research*, 18(3), 275-301. 10.1007/s11213-005-4815-8
- Francis Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44030103.pdf>
- Fuentes, R., Fuster, B., & Lillo-Bañuls, A. (2016). A three-stage DEA model to evaluate learning-teaching technical efficiency: Key performance indicators and contextual variables. *Expert Systems with Applications*, 48, 89-99. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2015.11.022>
- Galván, J. O. y Farías, G. M. (2018). Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 9-33. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., y Rueda-Beltrán, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 97-108. [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art8.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf)
- García-Cabrero, B., Luna, E., Ponce-Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E., Cordero, G., Espinoza, Y., y García, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: Un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816> –

- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- García-Sedeño, M. A. y García Tejera, M. C. (2013). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción Psicológica*, 10(2),41-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344033718010>
- Gómez-Monarez, C., Chaparro, A. A., & Gutiérrez-Anguiano, N. N. (León, Spain, October 16-18, 2019). Effective Teaching practices reported in empirical research in the 21st century. In *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM)*. <https://doi.org/10.1145/3362789.3362861>
- Good, T. L. & Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Good, T. L., Wiley, C. R. H., & Florez, I. R. (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (pp. 803-816). Springer.
- Gordon, H. (2003). Selected Factors of Teaching Effectiveness: Perceptions of Apprenticeship Trainers. *The Journal of Technology Studies*, 29(1), 56-59. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/v29/v29n1/gordon.pdf>
- Guangul, F., Suhail., A., Khalit, M., & Khidhir., B. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 32, 519–535. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>
- Gutiérrez-Anguiano, N. N. (2018). Guiar mi enseñanza hacia la mejora: escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en educación secundaria [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.

- Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Heaton-Shrestha, C., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2005). Introducing a VLE into campus-based undergraduate teaching: Staff perspectives on its impact on teaching. *International Journal of Educational Research*, 43, 370–386. 10.1016/j.ijer.2006.07.001
- Hemer, S. M. (2013). Finding time for quality teaching: An ethnographic study of academic workloads in the social sciences and their impact on teaching practices. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 483–495. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.841647>
- Hernández-Ortiz, F. (2018). Diseño, desarrolla y validación de un instrumento para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn8>
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Higher education in times of COVID-19: University students' basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. *AERA Open*, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>
- Huang, Z. (2019). “Put yourself in their shoes”: A qualitative exploration of perceptions of effective translation teaching in universities. *Translation & Interpreting Research*, 11(1), 114-129. 10.12807/ti.111201.2019.a07

- Inter-Agency Network for Education in Emergencies [INEE], (2010). *Normas Mínimas para la Educación: Preparación, Respuesta, Recuperación*. UNICEF  
[https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE\\_Minimum\\_Standards\\_Handbook\\_2010\\_Spanish\\_%28HSP%29.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010_Spanish_%28HSP%29.pdf)
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies [INEE], (2020). *Educación no formal para adolescentes, y jóvenes en contextos de crisis y conflicto: una propuesta taxonómica*. INEE
- Isabirye, A. K. & Dlodlo, N. (2014). Perceived inhibitors of innovative E-learning teaching practice at a South African university of technology. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER*, 5(4), 390-398. 10.5901/mjss.2014.v5n4p390
- Jones, C. A., Watkins, F. S., Williams, J., Lambros, A., Callahan, K. E., Lawlor, J., Williamson, J. D., High, K. P., & Hal, H. (2019). A 360-degree assessment of teaching effectiveness using a structured-videorecorded observed teaching exercise for faculty development, *Medical Education Online*, 24(1). 10.1080/10872981.2019.1596708
- Jornet, J. M., González-Such, J., y Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661854/RIEE\\_7\\_2\\_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661854/RIEE_7_2_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2001). *Investigación del Comportamiento* (4a ed.). McGraw-Hill
- Khan, S., Khan, S., & Turi, S. (2017). An exploratory study focusing on teaching and learning practices at the tertiary level in Pakistan: A case study of a public sector university. *International Journal of Educational Development*, 65, 106-114.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.008>

- Kitchenham, B., Pretorius, R., Budgen, D., Brereton, O. P., Turner, M., Niazi, M., & Linkman, S. (2010). Systematic literature reviews in software engineering – A tertiary study. *Information and Software Technology*, 52, 792–805. 10.1016/j.infsof.2010.03.006
- Koehler, M., Mishra, P., y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11552>
- Kumar, S., Martin, F., Budhrani, K., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Elements of award-winning courses. *Online Learning*, 23(4), 160-180. 10.24059/olj.v23i4.2077
- Lichy, J., Khvatova, T., & Pon, K. (2014). Engaging in digital technology: one size fits all? *Journal of Management Development*, 33(7), 638-661. 10.1108/JMD-12-2012-0153
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Machumu, H., Zhu, C., & DePryck, K. (2018). University teachers' beliefs and constructivist teaching practices in blended learning courses in Tanzanian universities. *International Journal of Knowledge and Learning*, 12(2), 167-191. 10.1504/IJKL.2018.092054
- Mardikyan, S. & Badur, B. (2011). Analyzing Teaching Performance of Instructors Using Data Mining Techniques. *Informatics in Education*, 10(2), 245–257. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064325.pdf>
- Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S., & Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *Internet and Higher Education*, 42, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>

- Martin, F., Budhrani, K., Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. *Online Learning*, 23(1), 184-205. [10.24059/olj.v23i1.1329](https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1329)
- Martínez-Arias, R., Castellanos-López, M. A. y Chacón-Gómez, J. C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. EOS Universitaria.
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00471.pdf>
- McGartland, R., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *ProQuest Psychology Journals*, 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- McKenney, C. B., Peffley, E. B., & Teolis, I. (2010). Comparison of Time Investment in Common Teaching Practices among Three Instructional Methods. *Horttechnology*, 20(1), 245-249. <https://journals.ashs.org/horttech/view/journals/horttech/20/1/article-p245.xml?ArticleBodyColorStyles=pdf-4377>
- Mee, C. K., Salam, S., & Mei-Sui, L. K. (2018). Undergraduate's perception on Massive Open Online Course (MOOC) learning to foster employability skills and enhance learning experience. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(10).
- Mehrpour, F. & Karimnia, A. (2018). Second language teaching effectiveness from the perspective of university students: A case study of departments of applied linguistics. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 64-78. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0005>
- Montero, E., Villalobos, J., y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad

- de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234. [http://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2\\_5.pdf](http://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2_5.pdf)
- Montes-Pacheco, L. M., Caballero, T. P., y Miranda, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: Estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 25(2), 197-229. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n25/1870-5308-cpue-25-00197.pdf>
- Moreno Olivos, T., Espinosa Meneses, M., Solano Meneses, E. E., y Fresán Orozco, M. M. (2016). Evaluación de un modelo educativo universitario: Una perspectiva desde los actores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 29-48. 10.15366/riee2016.9.2.002
- Murillo, J., Martínez-Garrido, C., y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 7-27. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>
- Myers, C. B. & Myers, S. M. (2015). The use of learner-centered assessment practices in the United States: The influence of individual and institutional contexts. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1904-1918. 10.1080/03075079.2014.914164
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B., y Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. <https://revistas.um.es/rie/article/view/183971>
- Nsibande, R. (2020). From use to influence: Student evaluation of teaching and the professional development of academics in higher education. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 8(1), 133-152. 10.14426/cristal.v8i1.208

- OECD (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators. Who is expected to enter tertiary education?* OECD. <https://doi.org/10.1787/23fafc19-en>
- Oliveira, G., Teixeira, J. Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52, 1357–1376. [10.1111/bjet.13112](https://doi.org/10.1111/bjet.13112)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2020). *Guía iberoamericana para la evaluación de la calidad en la educación a distancia*. OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/guia-iberoamericana-de-evaluacion-de-la-calidad-educacion-a-distancia>
- Owens, T. (2015). Practising what they preach? An investigation into the pedagogical beliefs and online teaching practices of National Teaching Fellows. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 76–92. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2014.983112>
- Pal, S. & Rehman, F. (2018). Teaching effectiveness in private higher education institutions in Botswana: Analysis of students' perceptions. *International Journal of Higher Education*, 7(3), 143-155. <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/13684/8458>
- Parra Castrillón, J. E. (2020). Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual. *Academia y Virtualidad*, 13(1), 93-106. <https://doi.org/10.18359/ravi.4295>
- Patrón, R. M. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2014). Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: Experiencias de dos universidades. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 85-95. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661860/RIEE\\_7\\_2\\_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661860/RIEE_7_2_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Ponce, S. y Espinosa, Y. (2022). Continuidad académica en la UABC debido a la contingencia por la covid-19. En R. J. Mercado y A. D. Otero (Coord.), *Háblame de TIC 8: Enseñanza remota de emergencia en educación superior ¿base para educación híbrida?* pp. 75-97. [https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2022/05/hdt8\\_covid.pdf](https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2022/05/hdt8_covid.pdf)
- Porta, L. y Flores, G. (2015). El humor como un recurso didáctico privilegiado en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios memorables. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 192-211. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1306/2397>
- Porta-Vázquez, L. G., Bazan, S., y Ezequiel-Aguirre, J. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista Educación*, 43(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (Número especial 3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- QS World University Rankings (2021). *Methodology*. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
- Ramírez-Hurtado, J. M., Hernández-Díaz, A. G., López-Sánchez, A. D., & Pérez-León, V. E. (2021). Measuring Online Teaching Service Quality in Higher Education in the COVID-19 Environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 2403. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052403>
- Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., y Gómez-García, G. (2020). Mobile Learning in Higher Education: Structural Equation Model for Good Teaching Practices. *IEEE Access*, 8, 91761-91769. [10.1109/ACCESS.2020.2994967](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2994967)

- Romeu, T., Guitert, M., Sangrá, A. (2016). Teacher collaboration network in Higher Education: reflective visions from praxis. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 592-604, 10.1080/14703297.2015.1025807
- Romeu, T. (24 abril, 2020). *5 estrategias clave en la docencia no presencial* [Webinar]. Universidad Abierta de Cataluña. <https://blogs.uoc.edu/epce/es/cinco-estrategias-clave-para-la-docencia-en-linea-webinar-teresa-romeu/>
- Rueda-Beltrán, M., Canales A., Leyva, Y. E., y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661850/RIEE\\_7\\_2\\_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661850/RIEE_7_2_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rueda-Beltrán, M., Fernández, N., García, P., Bakieva, M., González-Such, J., Jornet, J. M., Sancho, C., & Canales, A. (2019). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas. *Publicaciones* 49(1), 19-37.  
doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9850
- Ruey-Shin, C. & Chih-Hung, T. (2011). A study of the success of E-classroom system on the higher education expansion. *Information Technology Journal*, 10(2), 257-266. 10.3923 / itj.2011.257.266
- Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 49(12).  
<http://dx.doi.org/10.6018/red/49/12>
- Said-Hung, E., Garzón-Clemente, R., & Marcano, B. (2021) Ibero-American higher education institutions facing COVID-19, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31,1-4, 497-511. 10.1080/10911359.2020.1842835

- Sangrá, A. (2020). *Enseñar y aprender en línea: Superando la distancia* [Webinar]. Universidad Abierta de Cataluña. <https://epce.blogs.uoc.edu/es/ensenar-aprender-en-linea-online-superando-distancia-social/>
- Serbati, A., Aquario, D., Da Re, L., Paccagnella, O., & Felisatti, E. (2020). Exploring good teaching practices and needs for improvement: Implications for staff development. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 43-64. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-serban>
- Smith, M. K., Vinson, E. L., Smith, J. A., Lewin, J. D., & Stetzer, M. R. (2015). A campus-wide study of STEM courses: New perspectives on teaching practices and perceptions. *CBE-Life Sciences Education*, 13, 624–635. 10.1187/cbe.14-06-0108
- Sierra-Chaparro, G. R. (2020). Sistema integral de evaluación y seguimiento de la práctica docente en la educación superior: Estudio de caso en Colombia. *Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 147-162. 10.22335/rict.v12i1.1044
- Simendinger, E., El-Kassar, A., Gonzalez-Perez, M. A., Crawford, J., Thomason, S., Reynet, P., Kjellander, B., & Edwards, J. (2017). Teaching effectiveness attributes in business schools. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 780-800. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0108>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of knowledge base*. New York: Springer.
- Shulman, L. E. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Song, H. D., Wang, W. T., & Liu, C. Y. (2011). A simulation model that decreases faculty concerns about adopting web-based instruction. *Educational Technology & Society*, 14(3), 141–151. [https://drive.google.com/file/d/1P\\_RxJYeAWkobRj0Xa2G6GpIfl2MzNfUn/view](https://drive.google.com/file/d/1P_RxJYeAWkobRj0Xa2G6GpIfl2MzNfUn/view)

- Sood, S. & Sharma, A. (2020). Resilience and psychological well-being of higher education students during covid-19: The mediating role of perceived distress. *Journal of Health Management*, 22(4) 606–617. 10.1177/0972063420983111
- Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (2020). *Respuestas de las instituciones públicas de educación superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*. SEP [http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF\\_ACCIONES\\_SES\\_COVID\\_19\\_ANUIES.pdf](http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf)
- Swe Khine, M. & Atputhasamy, L. (2002). What constitutes effective teaching? The perceptions of trainee teachers. *REACT*, 21(1), 69-76. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3852/1/REACT-2002-1-69.pdf>
- Taylor, M., Ghani, S., Atas, S., & Fairbrother, M. (2018). A pathway towards implementation of blended learning in a medium sized Canadian University. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*. 8(1), 60-76. 10.4018/IJOPCD.2018010105
- Times Higher Education [THE]. (2021). *THE World University Rankings 2021: Methodology*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>
- Toader, T., Safta, M., Titirisca, C., & Firtescu, B. (2021). Effects of Digitalisation on Higher Education in a Sustainable Development Framework—Online Learning Challenges during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13, 6444. <https://doi.org/10.3390/su13116444>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.
- UABC (2006). *Acuerdo de creación del centro de educación abierta de la UABC*. Gaceta universitaria. <http://ec2-18-144-160-64.us-west->

1.compute.amazonaws.com/images/acerca-del-  
cead/acuerdos/acuerdo\_de\_creacion\_22092015.pdf

UABC (2014a). *Modelo educativo*. <https://www.uabc.mx/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2021/04/ModeloEducativodelaUABC.pdf>

UABC (2014b). *Estatuto del personal académico de la Universidad Autónoma de Baja California*.  
[http://sriagrul.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/01\\_EstatutoPersonalAcademicoOctubre2014.pdf](http://sriagrul.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/01_EstatutoPersonalAcademicoOctubre2014.pdf)

UABC (2015). *Acuerdo de creación del centro de educación abierta y a distancia de la UABC*.  
Gaceta Universitaria. [http://ec2-18-144-160-64.us-west-1.compute.amazonaws.com/images/acerca-del-cead/acuerdos/acuerdo\\_de\\_creacion\\_22092015.pdf](http://ec2-18-144-160-64.us-west-1.compute.amazonaws.com/images/acerca-del-cead/acuerdos/acuerdo_de_creacion_22092015.pdf)

UABC (2021a). *Estatuto escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*.  
[http://sriagrul.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03\\_EstatutoEscolarUABC\\_Reforma\\_May\\_202021.pdf](http://sriagrul.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_Reforma_May_202021.pdf)

UABC (2021b). *Informe de actividades 2020*.  
<http://web.uabc.mx/planeacion/informe/informe2020/Informe-de-actividades-2020.pdf>

UABC (2022a). *Programas educativos*. <https://www.uabc.mx/programas-educativos/>

UABC (2022b). *Lineamientos y procedimientos para el diseño, preparación, registro, operación y seguimiento de unidades de aprendizaje en modalidades semipresencial y no presencial*.  
[http://cead.mx1.uabc.mx/images/acerca-del-cead/normatividad/UABC-CEAD\\_LineamientosMod\\_Semi-NoPresencial\\_2022.pdf](http://cead.mx1.uabc.mx/images/acerca-del-cead/normatividad/UABC-CEAD_LineamientosMod_Semi-NoPresencial_2022.pdf)

UNESCO-CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.  
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

- Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). *Retos educación a distancia en la contingencia Covid-19 cuestionario a docentes de la UNAM. Informe*. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. UNAM.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, 12(5), 105-117. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n12/v5n12a6.pdf>
- Vázquez Cruz, M. A., Cordero Arroyo, G., & Leyva Barajas, Y. E. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048018>
- Villaseñor, J. I., Moreno, C. I., y Flores, J. E. (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 41-67. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n175/v44n175a3.pdf>
- Williams, C. T., Walter, E. M., Henderson, C., & Beach, A. L. (2015). Describing undergraduate STEM teaching practices: A comparison of instructor self-report instruments. *International Journal of STEM Education*, 2(18), 10.1186/s40594-015-0031-y
- Wittrock, M. C. (1989). *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. (O. Castillo y G. Vitale, Trad.; 1a ed.). Paidós. (Trabajo original publicado 1986)
- Wu, B., Hu, Y., Gu, X., & Lim, C. P. (2016). Professional development of new higher education teachers with information and communication technology in Shanghai. *Journal of Educational Computing Research*, 54(4), 531-562. 10.1177/0735633115621922
- Yáñez-Galleguillos, L. M. y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de buenas prácticas docentes como eje de calidad en la educación universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales

- de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 10(5), 59-68.  
10.4067/S0718-50062017000500007
- Yusop, F. D. (2015). A dataset of factors that influence preservice teachers' intentions to use Web 2.0 technologies in future teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 1075-1080. doi:10.1111/bjet.12330
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2a ed.). Narcea.
- Zabalza, M. A. (2012). Estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94744/00820123016470.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zoe-Jordens J. & Zepke, N. (2017). Quality Teaching in Science: An Emergent Conceptual Framework. *Research in Science Education*, 49, 1415–1432. 4476/article/10.1007/s11165-017-9661-z

## ANEXOS

## Anexo A

*Distribución de Autores por Tipo de Modalidad y Número de Citas*

Modalidad	Autores	Número de citas
Presencial	Francis Salazar, S.	122
	Cabrera, A. F.	96
	Colbeck, C. L.	59
	Smith, M. K.	44
	Acevedo Álvarez, R.	38
	Mardikyan, S.	19
	Fuentes, R.	18
	Badia-Garganté, A; Hemer, S. M.	16
	Myers, C. B.; Williams, C. T.	13
	Navarro Soria, I.	11
	Yáñez-Galleguillos, L. M.	7
	Carlos-Guzmán, J.; Chaubey, A.; Cotronei-Baird, V. S.	4
	Barrón-Tirado, C.; Capano, G.; Carrasco, C.; Cid Fielden, K.; Cid Sabucedo, A.; Zoe-Jordens J.	2
	Khan, S.; Sierra-Chaparro, G. R.	1
	Aypay, A.; Bacci, S.; Chakraborty D.; Montes-Pacheco, L. M.; Nsibande, R.; Porta, L.; Rueda-Beltrán, M.; Serbati, A.	0
	Virtual	Blin, F.
Heaton-Shrestha, C.		19
Aslan, A.		18
Yusop, F. D.		15
Song, H. D.		10
Martin, F.; Martin, F.		9
Lichy, J.; Wu, B.		6
Cubeles, A.		5
Bolldén, K.; McKenney, C. B.; Owens, T.;		4
Aznar, I.; Carr, N.; Del Petre, A.; Isabirye, A.		3
De Pablos, J.; Kumar, S.; Mee, C. K.; Ruiz, C.		2
Brudermann, C. A.; Durán, R.		1
Chen, R. S.; Chiecher, A.; Machumu, H.; Parra-Castrillón, J. E.;		0
Romero-Rodríguez, J. M.; Taylor, M.		

## Anexo B

### Propuesta Dimensiones e Indicadores con base en la Literatura para Clasificar la Enseñanza

#### Eficaz y los Factores Contextuales

Referente teórico	Dimensiones	Indicadores
<b>Enseñanza eficaz en modalidad presencial</b> (Gutiérrez-Anguiano, 2018).	<i>Planificación y preparación.</i> Comprende los aspectos que el docente debe considerar previo al inicio del curso y sesiones de clase.	Demuestra conocimiento de los planes y programas, y la pedagogía Adquiere conocimiento sobre los estudiantes Trabaja en los aprendizajes esperados Demuestra conocimiento de los recursos Diseña actividades pedagógicas coherentes Diseña las evaluaciones de los estudiantes
	<i>Clima del aula.</i> Se mencionan todos aquellos aspectos socio-afectivos que se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Crea un ambiente de respeto y armonía Establece una cultura de aprendizaje Gestiona los procesos del aula Maneja el comportamiento del grupo Organiza el espacio físico
	<i>Enseñanza.</i> Se hace referencia a las acciones y aspectos que debe cubrir el docente para asegurar el seguimiento de la planeación didáctica durante las clases.	Se comunica de manera clara con los estudiantes Utiliza actividades de discusión y debate Involucra a los estudiantes en el aprendizaje Utiliza la evaluación para la verificación del aprendizaje Demuestra flexibilidad y sensibilidad
	<i>Responsabilidades profesionales.</i> Alude a las acciones o actividades que hace el docente fuera del aula, y que contribuyen hacia una mejora de la enseñanza y desarrollo profesional.	Reflexiona sobre la enseñanza Mantiene registros precisos de la enseñanza Se comunica con padres de familia o tutores Participa en la comunidad profesional Crece y se desarrolla profesionalmente Muestra de profesionalismo
<b>Enseñanza eficaz virtual</b> (Ruiz-Bolívar y Dávila, 2016).	Planificación didáctica de la formación	Programar con suficiente anticipación el diseño didáctico del curso Seleccionar, diseñar y organizar los materiales o recursos de apoyo didáctico Diseñar actividades formativas auténticas y contextualizadas en función de los objetivos de aprendizaje Diseñar instrumentos de evaluación Diseñar un plan para el seguimiento tutorial
	Desarrollo Didáctico de la Formación	Despertar interés y ganar la atención sobre el curso Contextualizar el curso y su importancia Determinar las características cognitivas y afectivas de entrada de los estudiantes Agregar los recursos didácticos Facilitar el aprendizaje Realizar el seguimiento tutorial
	Cierre Técnico y Administrativo de la Formación	Elaborar un informe Impulsar un proceso de mejora continua del curso Elaborar un informe de cierre y finalización del curso Socializar con otros docentes sobre las experiencias de enseñanza

Referente teórico	Dimensiones	Indicadores
		Socializar con el personal técnico que apoya la edición del curso y sugerir ajustes Realizar una copia integral de seguridad del curso y guardarla en sitio seguro
<b>Enseñanza remota de emergencia</b> (Hodges et al., 2020).	Contexto	Recursos internos y externos Contexto (institucional, social, gubernamental) Viabilidad y efectividad de la transición Interacciones de la universidad Percepción de respuesta al cambio a enseñanza remota de emergencia
	Entrada	Infraestructura tecnológica para las necesidades de enseñanza remota de emergencia Capacidad suficiente para manejar las necesidades de enseñanza remota de emergencia
	Proceso	Demandas de aprendizaje Problemas de los profesores, estudiantes, personal de apoyo y administradores con enseñanza remota de emergencia
	Producto	Resultados programáticos de la iniciativa de enseñanza remota de emergencia Comentarios de los estudiantes, el profesorado y los equipos de apoyo del campus informan las necesidades de enseñanza remota de emergencia
<b>Factores asociados a la enseñanza</b> (Carr y Fraser, 2014).	<i>Dominio externo.</i> Donde los académicos y las universidades operan dentro de un contexto social más amplio que da forma a la manera en que realizan las prácticas docentes	Expectativas de la sociedad; uso de tecnología fuera de la escuela por parte del estudiante; entorno político y su impacto en la práctica docente como el financiamiento, la red nacional de banda ancha y la política de acceso a la educación superior; cambio tecnológico y nuevas pedagogías que surgen como resultado.
	<i>Dominio organizacional.</i> Donde los académicos son parte de un colectivo, negociando su identidad como miembro de la comunidad / disciplina y parte de las prácticas materiales de una organización	Políticas, estructuras y sistemas institucionales, número de estudiantes por profesor, incentivos y apoyos. Entorno construido de manera tradicional que desalienta el uso de TIC. Comunidad de práctica y liderazgo, el líder institucional es esencial para interpretar y poner en práctica las políticas nacionales y dar acompañamiento a los docentes.
	<i>Dominio personal.</i> Donde los académicos se esfuerzan por conciliar sus creencias, conocimientos y habilidades sobre el aprendizaje, la enseñanza y la tecnología obtenidos de la educación formal e informal con formas de llevar a la práctica la enseñanza	Creencias del maestro, conocimientos, capacidad y aspiraciones profesionales e identidad.





## Anexo E

### *Ficha Técnica del Cuestionario para Medir la Enseñanza Eficaz en Educación Superior.*

#### **FICHA TÉCNICA**

##### **1. Propósito del cuestionario**

Identificar las prácticas de enseñanza eficaz, a través de las características del diseño y planeación de clase, el clima del aula, la instrucción en el aula y las responsabilidades profesionales que tienen los docentes de educación superior; así como conocer los factores externos, organizacionales y personales asociados a la enseñanza eficaz.

##### **2. Población objetivo**

El cuestionario va dirigido al personal docente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se llevará a cabo un muestreo no probabilístico por autoselección, del que se espera una tasa de recuperación del 20%.

##### **3. Definición operacional**

La *enseñanza eficaz* es definida como la actividad del docente que permite obtener un mayor desarrollo en todos sus estudiantes, independientemente de sus antecedentes escolares, familiares, contextuales y económicos. La enseñanza eficaz se estructura en 4 dominios: Planeación y preparación de clase, clima del aula, instrucción en el aula y responsabilidades profesionales.

##### **4. Modo de aplicación**

La modalidad de aplicación será en línea, a través de una liga hacia la plataforma digital de *Lime Survey* (<http://148.231.200.32/limesurvey/>).

## 5. Contenido y estructura del cuestionario de enseñanza eficaz en educación superior

El cuestionario está integrado por cuatro secciones:

- a. **Sección I datos personales, laborales y formación docente** (tabla 1).

**Tabla 1**

*Estructura de la sección I datos personales, laborales y formación docente*

Secciones	VARIABLES
Datos personales	Edad
	Sexo
	Nivel de estudios
	Nivel dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)
	Área de conocimiento de la formación profesional
	Cantidad total de años de experiencia profesional disciplinario
	Cantidad total de años de experiencia profesional docente en cualquier nivel educativo
	Impartición de clases en otra institución educativa
	Cantidad total de años trabajando como docente
	Cantidad total de años trabajando como docente en la UABC
Situación laboral y docente	Tipo de adscripción laboral
	Número de grupos en los que imparte clase
	Promedio de alumnos en los grupos que imparte clase
	Área de conocimiento de la asignatura que elegirá
	Semestre de la asignatura
	Promedio de estudiantes por grupo
	Tipo de contenido de la asignatura
	Número de horas de la asignatura
Formación docente	Cursos de la oferta formativa de la UABC cursados y terminados
	Grado de satisfacción de los cursos tomados en la UABC
	Experiencias formativas en enseñanza, fuera de la UABC
	Otro

## b. Sección II enseñanza eficaz en educación superior (tabla 2).

Tabla 2

*Estructura de la sección II enseñanza eficaz en educación superior*

Sección	Dimensión	Rasgo a evaluar
Características del diseño y planeación de clase	Demuestra conocimiento de los planes y programas, la pedagogía y los estudiantes	Identificar la frecuencia con que el docente aplica en la planeación de clase los conocimientos de planes y programas, de la pedagogía y los estudiantes.
	Diseño eficaz de las estrategias de aprendizaje	Identificar la frecuencia con que el docente aplica en la planeación un diseño eficaz de las estrategias de aprendizaje.
	Diseño de actividades pedagógicas coherentes	Identificar la frecuencia con que el docente diseña desde la planeación actividades pedagógicas coherentes.
	Diseño de la evaluación de los estudiantes	Identificar la frecuencia con que el docente diseña desde la planeación la evaluación de los estudiantes.
Clima del aula	Crea un ambiente de respeto y armonía	Identificar la frecuencia con que el docente establece en el aula un ambiente de respeto y armonía.
	Establece una cultura de aprendizaje y autoaprendizaje	Identificar la frecuencia con que el docente establece en el aula una cultura de aprendizaje y autoaprendizaje
	Gestiona los procesos del aula	Identificar la frecuencia con que el docente gestiona los procesos del aula.
	Maneja el comportamiento del grupo	Identificar la frecuencia con que el docente maneja el comportamiento grupal.
	Organiza el espacio físico	Identificar la frecuencia con que el docente organiza el espacio físico.
Instrucción en el aula	Se comunica de manera clara con los estudiantes	Identificar la frecuencia con que el docente se comunica de manera clara con los estudiantes.
	Utiliza actividades de discusión y debate	Identificar la frecuencia con que el docente utiliza actividades de discusión y debate.
	Involucra a los estudiantes en el aprendizaje	Identificar la frecuencia con que el docente involucra a los estudiantes en el aprendizaje.
	Utiliza la evaluación para la verificación del aprendizaje	Identificar la frecuencia con que el docente utiliza la evaluación para la verificación del aprendizaje de los estudiantes.
	Demuestra flexibilidad y sensibilidad	Identificar la frecuencia con que el docente demuestra flexibilidad y sensibilidad en la enseñanza.

Responsabilidades profesionales	Reflexiona sobre la enseñanza	Identificar la frecuencia con que el docente reflexiona sobre la enseñanza.
	Mantiene registros precisos de la enseñanza	Identificar la frecuencia con que el docente mantiene registros precisos de la enseñanza.
	Participa en la comunidad profesional	Identificar la frecuencia con que el docente participa en la comunidad profesional.
	Crece y se desarrolla profesionalmente	Identificar la frecuencia con que el docente crece y se desarrolla profesionalmente.
	Muestra profesionalismo	Identificar la frecuencia con que el docente muestra profesionalismo.

c. **Sección III condiciones contextuales de la práctica docente** (tabla 3).

**Tabla 3**

*Estructura de la sección III condiciones contextuales de la práctica docente*

Constructo	Escala	Rasgo a evaluar
Contexto que influye en la enseñanza del docente.	Contexto externo	Grado de acuerdo del docente con los factores externos que influyen en su enseñanza.
	Contexto organizacional	Grado de acuerdo del docente con los factores organizacionales que influyen en su enseñanza.
	Contexto personal	Grado de acuerdo del docente con los factores personales que influyen en su enseñanza.

d. **Sección IV características de los estudiantes universitarios** (tabla 4).

**Tabla 4***Estructura de la sección IV características de los estudiantes universitarios*

<b>Escala</b>	<b>Rasgo a evaluar</b>
Física	Identificar el tipo de limitaciones físicas de los estudiantes.
Psicológica	Identificar el tipo de dificultades de aprendizaje de los estudiantes.
Cultural, lingüística y socioemocional	Identificar el tipo de desventajas culturales, lingüísticas y socioeconómicas de los estudiantes.
Académica	Identificar las características académicas que tienen los estudiantes para trabajar en la modalidad virtual.
Tecnológica	Identificar las condiciones tecnológicas que tienen los estudiantes para trabajar en la modalidad virtual.

**Anexo F**

## Cuestionario para medir la enseñanza eficaz en Educación Superior

Este cuestionario que está por contestar tiene como propósito **conocer los factores asociados a las características de enseñanza eficaz en la modalidad virtual y presencial,** dentro de la comunidad docente de nuestra universidad.

El cuestionario cuenta con cuatro secciones:

1. *Datos personales, laborales y formación docente.*
2. *Características de la enseñanza eficaz.*
3. *Condiciones contextuales de la práctica docente.*
4. *Características de los estudiantes universitarios.*

Es importante mencionar, que no hay respuestas correctas o incorrectas, únicamente se espera que **responda honestamente**; pues es de interés institucional, conocer los factores asociados a la enseñanza eficaz y emitir recomendaciones generales sobre las necesidades de formación docente, a las áreas correspondientes.

**Aunque quizás imparta clases en diferentes grupos y asignaturas, se le pedirá que elija a UNA SOLA ASIGNATURA y responda este cuestionario pensando en todos los grupos a los que imparte clases.**

¡Muchas gracias por su valiosa participación!

Dudas o comentarios al correo [violeta.garcia.arizmendi@uabc.edu.mx](mailto:violeta.garcia.arizmendi@uabc.edu.mx)

**Sección I. Datos personales, laborales y formación docente****Datos sociodemográficos**

1. Sexo:

- Hombre
- Mujer

2. Edad:

---

**Datos académicos**

3. Nivel de estudios:

- Licenciatura terminada
- Maestría sin terminar
- Maestría terminada
- Doctorado sin terminar
- Doctorado terminado

4. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI):

- No pertenezco al SNI
- Sí, soy Candidato
- Sí, estoy en el Nivel I
- Sí, estoy en el Nivel II
- Sí, estoy en el Nivel III
- Sí, soy Emérito

5. Área de conocimiento de la formación profesional:

- Arquitectura y Diseño
- Ciencias de la Ingeniería
- Ciencias Sociales
- Pedagogía
- Idiomas
- Ciencias Agropecuarias
- Ciencias Administrativas
- Ciencias Económicas y Políticas
- Educación y Humanidades
- Ciencias Naturales y Exactas
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Químicas

6. Cantidad total de años trabajando en su ámbito profesional disciplinario:

---

### **Situación laboral y docente**

7. Cantidad total de años trabajando en el ámbito docente (en cualquier nivel educativo):

---

8. Además de la UABC, ¿imparte clases en alguna otra institución educativa de nivel superior?

- Sí
- No

9. Cantidad total de años trabajando como docente en la

UABC (en caso de tener menos de un año por favor indique “Menos de un año”):

---

10. En caso de tener experiencia docente previa a su ingreso a la UABC, indique la cantidad de años trabajando para otra institución (en caso de tener menos de un año por favor indique “Menos de un año”):

---

11. Tipo de contratación en la UABC:

- Profesor-Investigador de tiempo completo
- Técnico académico
- Profesor de asignatura
- Administrativo (analista, auxiliar administrativo o jefe de departamento)

12. Número total de grupos en los que imparte clases actualmente en la UABC:

---

13. En relación a la asignatura que elegirá para responder a este cuestionario, ¿a qué área de conocimiento pertenece?

- Arquitectura y Diseño
- Ciencias de la Ingeniería
- Ciencias Sociales
- Pedagogía
- Idiomas
- Ciencias Agropecuarias
- Ciencias Administrativas
- Ciencias Económicas y Políticas
- Educación y Humanidades
- Ciencias Naturales y Exactas

- Ciencias de la Salud
- Ciencias Químicas

14. Número de horas de la asignatura:

---

15. ¿A qué semestre pertenece esta asignatura?

- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto
- Quinto
- Sexto
- Séptimo
- Octavo
- Noveno
- Décimo
- Mi asignatura forma parte de la oferta educativa del Catálogo de Unidades de Aprendizaje en Línea (CUAL)

16. Promedio de estudiantes por grupo, en esta asignatura durante el ciclo 2022-1:

---

17. ¿Cuál es el tipo de contenido de esta asignatura?

- Totalmente teórico
- Más teórico que práctico
- Teórico-práctico (en igual proporción)
- Más práctico que teórico
-

Totalmente práctico

### Formación docente

18. De los siguientes cursos de la oferta formativa de la UABC, seleccione aquellos que haya cursado y terminado:

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Diseño instruccional para cursos en línea
  - Google classroom: una herramienta para la docencia
  - Conducción de cursos en línea
  - Aprendizaje activo en línea
  - Evaluación del aprendizaje en línea
  - Taller de herramientas de evaluación en Blackboard
  - Accesibilidad universal para entornos virtuales de aprendizaje
  - Ninguno de los anteriores
- Otro: \_\_\_\_\_

19. ¿Cuál fue su grado de satisfacción de estos cursos?

- No he tomado ninguno de los cursos antes mencionados
- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Algo satisfecho
- Poco satisfecho
- Nada satisfecho

20. Indique si ha participado en alguna de las siguientes experiencias formativas relacionadas con el e-learning o enseñanza en entornos virtuales, en instituciones educativas diferentes a la UABC:

*Selecciona todas las que correspondan.*

- Especialidad o posgrado en Educación, Didáctica, Pedagogía o área afín, donde haya revisado temas sobre e-learning o enseñanza en entornos virtuales.
- Participación en proyectos de elaboración de materiales para la modalidad virtual.
- Cursos o diplomados relacionados con el aprendizaje en línea.
- Planeación de cursos en modalidad virtual.
- Nunca he participado en experiencias de formación relacionados con el e-learning o la enseñanza en entornos virtuales.
- Cursos o talleres sobre recursos digitales.
- Otras experiencias: \_\_\_\_\_

## Sección II. Características de Enseñanza Eficaz

21. Seleccione la frecuencia en que realiza las siguientes actividades para realizar su planeación de clase.

Actividades	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Incorporo en mis planeaciones las necesidades del campo profesional.				
Planteo estrategias didácticas apropiadas para apoyar a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.				
Estructuro la planeación con los siguientes elementos: competencias, contenidos, metodología, evaluación, contextualización del proyecto, estrategias de apoyo para los estudiantes, y dispositivos para evaluar el desarrollo del programa.				
Selecciono los contenidos disciplinares más importantes para impartir mi clase.				
Ordeno los contenidos de manera secuencial.				
Incluyo temas de otras disciplinas para impartir mis clases.				
Relaciono los contenidos con problemas de la vida real.				
Organizo los contenidos por nivel de importancia.				
Indago sobre los intereses y necesidades de los estudiantes para elaborar la planeación.				
Incorporo en mis planeaciones los intereses y motivaciones de los estudiantes.				

22. Seleccione la frecuencia en que realiza las siguientes actividades para elaborar sus planeaciones de clase.

<b>Actividades</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>	<b>No aplica</b>
Selecciono materiales didácticos en diversos formatos digitales, por ejemplo video o archivo de lectura, que poseen calidad de contenido.					
Diseño materiales didácticos en diversos formatos digitales, por ejemplo video, imagen, audio o archivo de lectura.					
Incluyo en la planeación instrucciones de cómo utilizar los recursos didácticos.					
Incorporo instrucciones detalladas de cada unidad con el fin de explicar los propósitos y las dinámicas de trabajo.					
Desarrollo presentaciones utilizando mezclas de audio y video.					
Selecciono las TIC tomando en cuenta el nivel de alfabetización digital de los estudiantes, por ejemplo el uso de correo electrónico, WhatsApp o Blogs.					
Incluyo en la planeación el uso de bases de datos como Scopus, WoS, EBSCO o Springer.					
Considero en la planeación de clase que los estudiantes puedan usar herramientas digitales para elaborar documentos, presentaciones y hojas de cálculo desde la nube.					
Incorporo en mis planeaciones el uso de las plataformas Blackboard o Google Classroom.					
Considero en la planeación el uso de servicios de almacenamiento en la nube como Dropbox o OneDrive.					
Incluyo en la planeación el uso de buscadores de información como Google, Yahoo, Bing, Ask Wolfram alpha.					
Considero en la planeación de mis clases el desarrollo de habilidades digitales.					
Elaboro planeaciones centradas en el estudiante.					
En mis planeaciones enfatizo el aprendizaje dinámico y la participación.					
Incluyo en mis planeaciones materiales de aprendizaje y recursos de apoyo disponibles en línea.					
Diseño cursos en línea de manera estructurada y atractiva.					
Para mis cursos en línea, diseño la interfaz que permite observar todo el contenido del curso.					
Diseño cursos en línea que fomentan un ambiente divertido para el aprendizaje y el trabajo colaborativo.					

Incorporo en la planeación el uso de tecnologías digitales que tienen un fin más formativo y didáctico.					
Estructuro experiencias de aprendizaje significativo integrales (saber, saber hacer, saber ser) mediante diversas modalidades de aprendizaje, por ejemplo ayudantía docente, ayudantía en investigación y/o ayudantía de laboratorio.					
Diseño experiencias de aprendizaje que consideran actividades de lo simple a lo complejo.					
Diseño estrategias para promover el aprendizaje autorregulado.					
Planteo evaluaciones diagnósticas para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.					
Organizo las estrategias didácticas considerando los aprendizajes fundamentales o esenciales.					

23. Seleccione en qué medida realiza las siguientes actividades para evaluar a sus estudiantes.

<b>Actividades</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Establezco los criterios de desempeño para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Establezco los criterios de desempeño para valorar el logro académico de los estudiantes.				
Establezco estrategias de autoevaluación y coevaluación.				
Establezco estrategias de reflexión sobre los aprendizajes logrados y los resultados de las evaluaciones.				
Establezco un sistema de revisión de pruebas en línea.				
Utilizo diversas herramientas de evaluación en línea.				
Evito la evaluación con fines administrativos.				
Centro la evaluación en el contexto, la entrada y los elementos del proceso, más que en el producto o aprendizaje.				

24. Señale la frecuencia en que realiza las siguientes acciones dentro de sus salones de clase.

<b>Acciones</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Propicio la interacción agradable entre los estudiantes.				

Propicio la experimentación y expresión de sentimientos y emociones (académicas y sociales).				
Acuerdo con los estudiantes las reglas de interacción y convivencia.				
Propicio la comunicación respetuosa entre estudiantes.				
Propicio la comunicación respetuosa hacia el docente.				
Mantengo la comunicación con los estudiantes fuera del horario de clase.				
Mantengo una actitud abierta al diálogo con mis estudiantes.				
Brindo a los estudiantes acompañamiento y seguimiento para el trabajo realizado desde casa.				
Fomento que los estudiantes valoren lo aprendido en clase.				
Propicio que los estudiantes tengan altas expectativas por el trabajo que realizan.				
Reconozco el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes.				
Propicio el aprendizaje entre pares.				
Propicio el autoaprendizaje.				
Utilizo las TIC para facilitar el aprendizaje de mis estudiantes.				
Asesoro a mis estudiantes cuando tienen un problema para usar las TIC.				
Proveo a los estudiantes oportunidades equitativas de participación en las diferentes herramientas digitales.				
Establezco los tiempos en que los estudiantes deben desarrollar las actividades.				
Evito pérdida de tiempo en clase.				
Resuelvo problemas que surgen durante la interacción entre alumnos y docente.				
Permanezco alerta respecto al comportamiento de los estudiantes.				
Intervengo ante problemas de conducta.				
Refuerzo el comportamiento positivo.				
Creo un ambiente agradable y acogedor en mis clases.				
Creo un entorno seguro durante mis clases.				
Organizo los espacios para hacerlos accesibles a todos los estudiantes.				
Fomento el uso de los recursos tecnológicos que dispone la UABC.				

25. Indique en qué medida realiza las siguientes acciones al momento de impartir sus clases.

<b>Acciones</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Proporcione al inicio del curso una introducción para conformar un sentido de comunidad en el grupo.				
Proporcione retroalimentación personalizada a los estudiantes sobre el avance de su aprendizaje.				

Trabajo de manera individual con estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.				
Aclaro dudas de manera oportuna.				
Estructuro lógicamente mis ideas, tanto en presentaciones orales como escritas.				
Me expreso adecuadamente de forma verbal y escrita.				
Mantengo la comunicación constante y complemento las aportaciones de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.				
Ofrezco a mis estudiantes información y explicación organizada.				
Guío a los estudiantes para que identifiquen las relaciones existentes entre planteamientos aparentemente diferentes o contradictorios.				
Retomo las ideas y aportaciones de los estudiantes durante las actividades que realizan dentro del salón de clase.				
Promuevo el análisis y discusión.				
Doy el crédito correspondiente a los estudiantes cuando retomo sus aportaciones.				
Promuevo el aprendizaje autónomo.				
Promuevo el aprendizaje colaborativo.				
Impulso a los estudiantes a pensarse como poseedores de aprendizajes relevantes y significativos.				
Incluyo experiencias de aprendizaje que estimulen el interés y la curiosidad de los estudiantes.				
Intervengo para que los estudiantes analicen, prueben y practiquen los contenidos del curso con apoyo de las TIC.				
Impulso a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje.				
Promuevo el uso de tecnologías digitales para el trabajo colaborativo.				
Planteo preguntas para explorar la comprensión del contenido de la signatura.				
Desarrollo ciclos de interacción para promover la exploración, integración y articulación de los aprendizajes.				
Utilizo materiales y estrategias diversificadas para la evaluación formativa.				
Valoro el desempeño de los estudiantes al finalizar el curso.				
Proporciono retroalimentación a los estudiantes sobre los resultados globales de la evaluación.				
Involucro a mis estudiantes en la evaluación de su desempeño.				
Involucro a mis estudiantes en la evaluación global del curso.				
Empleo las tecnologías digitales para evaluar a mis estudiantes.				

Adapto las experiencias de aprendizaje de acuerdo con las características, metas, dudas y comentarios de mis estudiantes.				
Promuevo que mis estudiantes utilicen las tecnologías digitales para intercambiar resultados e ideas.				
Proporciono tutorías periódicas y planificadas a lo largo del trayecto formativo.				
Replanteo el curso en conjunto con mis estudiantes.				

26. Señale la frecuencia en que realiza las siguientes acciones para mejorar su práctica docente e institucional.

<b>Acciones</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Involucro a mis estudiantes en procesos de reflexión sobre el logro de sus expectativas.				
Llevo un registro de mis estrategias didácticas para mejorar mi práctica docente.				
Monitoreo sistemáticamente el cumplimiento de las actividades asignadas a mis estudiantes.				
Trabajo en equipo con otros docentes.				
Participo en las iniciativas de mi unidad académica.				
Me informo sobre temas que me ayudan a mejorar mi práctica docente.				
Participo en redes de aprendizaje con colegas.				
Participo en organizaciones profesionales para continuar mi desarrollo y crecimiento académico				
Me identifico con el modelo educativo de la UABC.				
Apoyo a mis estudiantes, incluso en situaciones en las que se incumple el reglamento escolar.				
Desafío algunas prácticas institucionales con el fin de poner en primer lugar a mis estudiantes.				
Cumplo con los lineamientos y procedimientos establecidos por la UABC.				

### Sección III. Condiciones del Contexto

27. Selecciona en que media está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

<b>Afirmaciones</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
En Baja California contamos con una red de alta velocidad que permite la aplicación adecuada de la enseñanza virtual.				
Los avances teóricos en estrategias didácticas aportan conocimientos suficientes a los				

docentes para aplicarlos a la modalidad virtual.				
Los avances tecnológicos ayudan al docente en la aplicación de la modalidad virtual.				
Las políticas educativas nacionales permiten el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje virtual.				
El financiamiento a las universidades públicas en México es suficiente para apoyar el aprendizaje virtual.				

28. En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

<b>Afirmaciones</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
La UABC proporciona cursos de capacitación respecto a la modalidad virtual.				
El tipo de plataforma que los docentes utilizan para los cursos virtuales es idóneo.				
La UABC proporciona diversos recursos digitales a los docentes para cubrir el contenido de sus asignaturas.				
Los docentes de la UABC elaboran recursos digitales para la enseñanza.				
Las políticas de la UABC, su organización y el sistema institucional permiten la enseñanza virtual exitosa.				
La UABC proporciona incentivos, reconocimientos y apoyos suficientes para la enseñanza virtual exitosa.				
La UABC cuenta con políticas para regular el aprendizaje en la modalidad virtual.				
La UABC protege los materiales y evaluaciones utilizados en la modalidad virtual.				
La UABC tiene un centro de apoyo pedagógico y didáctico para los docentes.				
El diseño y desarrollo de la modalidad virtual de la UABC requiere un mayor número de horas de trabajo que la modalidad presencial.				
La UABC pone en práctica las políticas educativas nacionales.				
La UABC brinda acompañamiento continuo a los docentes para mejorar su práctica.				
La UABC promueve el intercambio de buenas prácticas entre docentes.				
La UABC brinda apoyo a los docentes cuando tienen dificultades para implementar la modalidad virtual.				

La UABC proporciona apoyo personalizado en la transición hacia la modalidad virtual o mixta.				
La UABC proporciona a los docentes apoyo técnico para el aprendizaje virtual.				
La UABC cuenta con un centro de aseguramiento de la calidad de los cursos virtuales.				
La UABC ofrece suficientes carreras con modalidad virtual.				
La UABC promueve las buenas prácticas docentes en la modalidad virtual.				
La UABC promueve un número adecuado de estudiantes por profesor para brindar atención de calidad.				
La UABC tiene una agenda de investigación para avanzar hacia la adopción del aprendizaje virtual o mixto.				
La UABC ofrece a sus docentes capacitación para la enseñanza de habilidades socioemocionales a los estudiantes.				
La UABC ofrece a sus docentes apoyo para mejorar su bienestar mental.				
La UABC ofrece a sus docentes condiciones laborales y contractuales idóneas.				

29. En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

<b>Afirmaciones</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Tengo experiencia en la modalidad virtual.				
Encuentro beneficios al trabajar en la modalidad virtual.				
Estoy satisfecho (a) con la implementación de la modalidad virtual que hizo la UABC.				
Tengo los conocimientos y la capacidad para la enseñanza virtual.				
Domino los conocimientos técnicos para realizar mis actividades en la modalidad virtual.				
Tengo una predisposición favorable para integrar las TIC en mi práctica docente.				
Me motivo a trabajar en la modalidad virtual cuando veo que otros docentes pueden hacerlo.				
Tengo experiencia y formación para trabajar en ambientes virtuales.				

### Sección IV. Condiciones en que operan los estudiantes

30. Estime el porcentaje de sus estudiantes que presentan las siguientes condiciones físicas:

Condiciones físicas	No sé	0-20%	21-40	41-60%	61-80%	81-100%
Discapacidad visual parcial (daltonismo, miopía, hipermetropía, astigmatismo).						
Ceguera						
Discapacidad auditiva						
Discapacidad motriz						

31. Estime el porcentaje de sus estudiantes que presentan las siguientes condiciones psicológicas:

Condiciones psicológicas	No sé	0-20%	21-40	41-60%	61-80%	81-100%
Trastornos de la conducta, por ejemplo déficit de atención.						
Dificultades del habla.						
Dificultades de lecto-escritura.						
Problemas emocionales.						
Problemas sociales.						

32. Estime el porcentaje de sus estudiantes que presentan las siguientes situaciones culturales, lingüísticas o socioeconómicas.

Situaciones	No sé	0-20%	21-40	41-60%	61-80%	81-100%
Desventaja cultural o lingüística.						
Situación socioeconómica desfavorable.						
Capacidades y habilidades sobresalientes.						

33. Desde su percepción, indique el porcentaje de estudiantes que presentan los siguientes gustos, intereses, motivaciones y oportunidades para aprender.

Condiciones	No sé	0-20%	21-40	41-60%	61-80%	81-100%
Están motivados para estudiar la modalidad virtual.						
Les gusta usar las TIC.						
Tienen capacidad para aprender por ellos mismos.						

Reciben apoyo de sus familiares para cumplir con sus compromisos académicos.						
Reciben apoyo de sus compañeros para realizar sus tareas o actividades académicas.						
Reciben apoyo de sus docentes para realizar sus tareas o actividades académicas.						
Reciben apoyo de sus docentes cuando tienen algún problema académico.						

34. Estime el porcentaje de sus estudiantes que presentaron las siguientes características.

<b>Características</b>	<b>No sé</b>	<b>0-20%</b>	<b>21-40</b>	<b>41-60%</b>	<b>61-80%</b>	<b>81-100%</b>
Tienen experiencia en el trabajo virtual.						
Usan las tecnologías digitales para la elaboración de sus tareas escolares.						
Cuentan con una computadora, tablet o dispositivo inteligente para estudiar y realizar sus tareas escolares.						
Cuentan con una conexión a internet.						

**¡Muchas gracias por su participación!**

## Anexo G

### Resumen del Modelo de Regresión

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.524 <sup>a</sup>	.275	.273	7.89221	.275	197.081	1	520	.000	
2	.536 <sup>b</sup>	.288	.285	7.82947	.013	9.367	1	519	.002	
3	.546 <sup>c</sup>	.298	.294	7.78005	.010	7.615	1	518	.006	1.918

Nota. a. Predictores: (Constante), Escala de factor personal

b. Predictores: (Constante), Escala de factor personal, Escala de factor organizacional

c. Predictores: (Constante), Escala de factor personal, Escala de factor organizacional, Planeación de cursos en modalidad virtual

d. Variable Dependiente: Puntuación total de enseñanza eficaz

## Anexo H

*Variables Excluidas de los Modelos<sup>a</sup>*

Modelo	Beta	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad		
					Tolerancia	VIF	Tolerancia mínima
1							
Sexo	-.016 <sup>b</sup>	-.432	.666	-.019	.999	1.001	.999
Edad	-.035 <sup>b</sup>	-.921	.358	-.040	.991	1.009	.991
Grupos de edad	-.028 <sup>b</sup>	-.745	.456	-.033	.988	1.013	.988
Nivel de estudios	-.006 <sup>b</sup>	-.167	.867	-.007	.980	1.020	.980
Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	-.016 <sup>b</sup>	-.439	.661	-.019	.998	1.002	.998
Años trabajando en su ámbito profesional disciplinario	.042 <sup>b</sup>	1.128	.260	.049	.999	1.001	.999
Años trabajando en el ámbito docente (en cualquier nivel educativo):	-.001 <sup>b</sup>	-.033	.974	-.001	1.000	1.000	1.000
Imparte clases en alguna otra institución educativa de nivel superior además de la UABC	.011 <sup>b</sup>	.284	.777	.012	.995	1.005	.995
Cantidad total de años trabajando como docente en la UABC	-.016 <sup>b</sup>	-.420	.675	-.018	1.000	1.000	1.000
Años de experiencia docente previa a su ingreso a la UABC	.035 <sup>b</sup>	.928	.354	.041	.997	1.003	.997
Tipo de contratación en la UABC	.016 <sup>b</sup>	.434	.665	.019	.996	1.004	.996
Número total de grupos en los que imparte clases en la UABC	-.050 <sup>b</sup>	-1.347	.178	-.059	.997	1.003	.997
Número de horas de la asignatura	-.021 <sup>b</sup>	-.562	.574	-.025	1.000	1.000	1.000
Promedio de estudiantes por grupo, en esta asignatura durante el ciclo 2022-1:	-.016 <sup>b</sup>	-.424	.671	-.019	.990	1.010	.990
Tipo de contenido de la asignatura	.055 <sup>b</sup>	1.481	.139	.065	1.000	1.000	1.000
Diseño instruccional para cursos en línea.	.046 <sup>b</sup>	1.200	.231	.053	.953	1.050	.953
Google classroom: una herramienta para la docencia	.029 <sup>b</sup>	.785	.433	.034	.999	1.001	.999
Conducción de cursos en línea	.049 <sup>b</sup>	1.275	.203	.056	.942	1.061	.942
Aprendizaje activo en línea	.063 <sup>b</sup>	1.645	.101	.072	.957	1.045	.957
Evaluación del aprendizaje en línea	.046 <sup>b</sup>	1.203	.230	.053	.946	1.058	.946
Taller de herramientas de evaluación en Blackboard	.041 <sup>b</sup>	1.060	.290	.046	.951	1.051	.951
Accesibilidad universal para entornos virtuales de aprendizaje.	.036 <sup>b</sup>	.930	.353	.041	.949	1.054	.949

	Ninguno de los anteriores	-.011 <sup>b</sup>	-.280	.780	-.012	.963	1.039	.963
	Grado de satisfacción de los cursos tomados en la UABC	-.002 <sup>b</sup>	-.060	.952	-.003	.932	1.073	.932
	Especialidad o posgrado en Educación, Didáctica, Pedagogía o área afín, donde haya revisado temas sobre e-learning o enseñanza en entornos virtuales	.034 <sup>b</sup>	.894	.372	.039	.966	1.035	.966
	Participación en proyectos de elaboración de materiales para modalidad virtual	.022 <sup>b</sup>	.596	.551	.026	.982	1.018	.982
	Cursos o diplomados relacionados con el aprendizaje en línea	.033 <sup>b</sup>	.850	.396	.037	.922	1.084	.922
	Planeación de cursos en modalidad virtual	.093 <sup>b</sup>	2.468	.014	.108	.967	1.034	.967
	Nunca he participado en experiencias de formación relacionados con el e-learning o la enseñanza en entornos virtuales	-.071 <sup>b</sup>	-1.856	.064	-.081	.946	1.057	.946
	Cursos o talleres sobre recursos digitales	.034 <sup>b</sup>	.885	.377	.039	.961	1.041	.961
	Número de cursos fuera de la UABC	.080 <sup>b</sup>	2.016	.044	.088	.892	1.121	.892
	Escala de factor externo	.100 <sup>b</sup>	2.469	.014	.108	.846	1.182	.846
	Escala de factor organizacional	.131 <sup>b</sup>	3.061	.002	.133	.749	1.335	.749
2	Sexo	-.012 <sup>c</sup>	-.332	.740	-.015	.998	1.002	.748
	Edad	-.032 <sup>c</sup>	-.848	.397	-.037	.990	1.010	.745
	Grupos de edad	-.026 <sup>c</sup>	-.699	.485	-.031	.987	1.013	.743
	Nivel de estudios	.012 <sup>c</sup>	.314	.754	.014	.956	1.046	.719
	Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	-.007 <sup>c</sup>	-.186	.852	-.008	.991	1.009	.744
	Años trabajando en su ámbito profesional disciplinario	.043 <sup>c</sup>	1.154	.249	.051	.999	1.001	.748
	Años trabajando en el ámbito docente (en cualquier nivel educativo):	.006 <sup>c</sup>	.154	.878	.007	.996	1.004	.746
	Imparte clases en alguna otra institución educativa de nivel superior además de la UABC	.011 <sup>c</sup>	.298	.766	.013	.995	1.005	.746
	Cantidad total de años trabajando como docente en la UABC	-.004 <sup>c</sup>	-.099	.921	-.004	.989	1.011	.740
	Años de experiencia docente previa a su ingreso a la UABC	.031 <sup>c</sup>	.835	.404	.037	.996	1.004	.748
	Tipo de contratación en la UABC	.027 <sup>c</sup>	.721	.471	.032	.988	1.012	.741
	Número total de grupos en los que imparte clases en la UABC	-.044 <sup>c</sup>	-1.184	.237	-.052	.993	1.007	.744

	Número de horas de la asignatura	-.026 <sup>c</sup>	-.707	.480	-.031	.998	1.002	.747
	Promedio de estudiantes por grupo, en esta asignatura durante el ciclo 2022-1:	-.020 <sup>c</sup>	-.548	.584	-.024	.989	1.011	.746
	Tipo de contenido de la asignatura	.060 <sup>c</sup>	1.610	.108	.071	.998	1.002	.748
	Diseño instruccional para cursos en línea.	.063 <sup>c</sup>	1.648	.100	.072	.935	1.070	.700
	Google classroom: una herramienta para la docencia	.034 <sup>c</sup>	.914	.361	.040	.997	1.003	.747
	Conducción de cursos en línea	.069 <sup>c</sup>	1.778	.076	.078	.920	1.087	.689
	Aprendizaje activo en línea	.059 <sup>c</sup>	1.557	.120	.068	.955	1.047	.728
	Evaluación del aprendizaje en línea	.058 <sup>c</sup>	1.528	.127	.067	.936	1.068	.702
	Taller de herramientas de evaluación en Blackboard	.055 <sup>c</sup>	1.442	.150	.063	.938	1.066	.702
	Accesibilidad universal para entornos virtuales de aprendizaje.	.044 <sup>c</sup>	1.166	.244	.051	.944	1.060	.708
	Ninguno de los anteriores	-.027 <sup>c</sup>	-.713	.476	-.031	.944	1.059	.707
	Grado de satisfacción de los cursos tomados en la UABC	.003 <sup>c</sup>	.088	.930	.004	.930	1.075	.702
	Especialidad o posgrado en Educación, Didáctica, Pedagogía o área afín, donde haya revisado temas sobre e-learning o enseñanza en entornos virtuales	.041 <sup>c</sup>	1.091	.276	.048	.963	1.039	.722
	Participación en proyectos de elaboración de materiales para modalidad virtual	.025 <sup>c</sup>	.661	.509	.029	.982	1.019	.737
	Cursos o diplomados relacionados con el aprendizaje en línea	.049 <sup>c</sup>	1.261	.208	.055	.907	1.102	.680
	Planeación de cursos en modalidad virtual	.104 <sup>c</sup>	2.759	.006	.120	.960	1.041	.719
	Nunca he participado en experiencias de formación relacionados con el e-learning o la enseñanza en entornos virtuales	-.081 <sup>c</sup>	-2.130	.034	-.093	.940	1.064	.706
	Cursos o talleres sobre recursos digitales	.037 <sup>c</sup>	.971	.332	.043	.960	1.041	.723
	Número de cursos fuera de la UABC	.094 <sup>c</sup>	2.402	.017	.105	.880	1.136	.663
	Escala de factor externo	.052 <sup>c</sup>	1.127	.260	.049	.645	1.550	.571
3	Sexo	-.010 <sup>d</sup>	-.280	.780	-.012	.998	1.002	.719
	Edad	-.025 <sup>d</sup>	-.684	.494	-.030	.986	1.014	.717
	Grupos de edad	-.022 <sup>d</sup>	-.601	.548	-.026	.986	1.014	.715
	Nivel de estudios	.003 <sup>d</sup>	.066	.947	.003	.949	1.054	.696
	Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	-.014 <sup>d</sup>	-.371	.711	-.016	.986	1.014	.719

Años trabajando en su ámbito profesional disciplinario	.046 <sup>d</sup>	1.254	.211	.055	.998	1.002	.719
Años trabajando en el ámbito docente (en cualquier nivel educativo):	.000 <sup>d</sup>	-.010	.992	.000	.993	1.007	.719
Imparte clases en alguna otra institución educativa de nivel superior además de la UABC	.029 <sup>d</sup>	.784	.433	.034	.966	1.035	.719
Cantidad total de años trabajando como docente en la UABC	-.006 <sup>d</sup>	-.160	.873	-.007	.988	1.012	.718
Años de experiencia docente previa a su ingreso a la UABC	.026 <sup>d</sup>	.714	.476	.031	.994	1.006	.719
Tipo de contratación en la UABC	.016 <sup>d</sup>	.439	.661	.019	.977	1.024	.715
Número total de grupos en los que imparte clases en la UABC	-.044 <sup>d</sup>	-1.194	.233	-.052	.993	1.007	.715
Número de horas de la asignatura	-.031 <sup>d</sup>	-.851	.395	-.037	.995	1.005	.718
Promedio de estudiantes por grupo, en esta asignatura durante el ciclo 2022-1:	-.019 <sup>d</sup>	-.500	.618	-.022	.988	1.012	.716
Tipo de contenido de la asignatura	.066 <sup>d</sup>	1.798	.073	.079	.994	1.006	.719
Diseño instruccional para cursos en línea.	.044 <sup>d</sup>	1.121	.263	.049	.896	1.116	.685
Google classroom: una herramienta para la docencia	.022 <sup>d</sup>	.598	.550	.026	.983	1.017	.719
Conducción de cursos en línea	.044 <sup>d</sup>	1.118	.264	.049	.860	1.163	.678
Aprendizaje activo en línea	.046 <sup>d</sup>	1.222	.222	.054	.940	1.064	.706
Evaluación del aprendizaje en línea	.039 <sup>d</sup>	.998	.319	.044	.898	1.114	.687
Taller de herramientas de evaluación en Blackboard	.032 <sup>d</sup>	.817	.414	.036	.885	1.130	.689
Accesibilidad universal para entornos virtuales de aprendizaje.	.028 <sup>d</sup>	.727	.467	.032	.918	1.089	.691
Ninguno de los anteriores	-.007 <sup>d</sup>	-.171	.864	-.008	.907	1.103	.691
Grado de satisfacción de los cursos tomados en la UABC	-.016 <sup>d</sup>	-.407	.684	-.018	.901	1.110	.686
Especialidad o posgrado en Educación, Didáctica, Pedagogía o área afín, donde haya revisado temas sobre e-learning o enseñanza en entornos virtuales	.033 <sup>d</sup>	.885	.376	.039	.957	1.045	.698
Participación en proyectos de elaboración de materiales para modalidad virtual	-.011 <sup>d</sup>	-.288	.773	-.013	.869	1.151	.717

Cursos o diplomados relacionados con el aprendizaje en línea	.021 <sup>d</sup>	.519	.604	.023	.837	1.195	.671
Nunca he participado en experiencias de formación relacionados con el e-learning o la enseñanza en entornos virtuales	-.045 <sup>d</sup>	-1.069	.286	-.047	.772	1.296	.698
Cursos o talleres sobre recursos digitales	.021 <sup>d</sup>	.538	.591	.024	.935	1.069	.703
Número de cursos fuera de la UABC	.039 <sup>d</sup>	.739	.460	.032	.480	2.081	.480
Escala de factor externo	.046 <sup>d</sup>	.995	.320	.044	.643	1.555	.565

a. Variable Dependiente: Puntuación total de enseñanza eficaz

b. Predictores en el Modelo: (Constante), Escala de factor personal

c. Predictores en el Modelo: (Constante), Escala de factor personal, Escala de factor organizacional

d. Predictores en el Modelo: (Constante), Escala de factor personal, Escala de factor organizacional, Planeación de cursos en modalidad virtual

## Anexo I

### Tabla I1

*Prueba de KMO y Bartlett para la Escala Demuestra Conocimiento de los Planes y Programas, la Pedagogía y los Estudiantes*

Medida de Kaiser-Meyer de adecuación del muestreo	.832
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	1532.906
Bartlett	gl
	45
	Sig.
	.000

### Tabla I2

*Varianza total Explicada de la Escala Demuestra Conocimiento de los Planes y Programas, la Pedagogía y los Estudiantes*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.891	38.906	38.906	2.788	27.877	27.877
2	1.152	11.520	50.426	1.277	12.771	40.648
3	.979	9.792	60.217			
4	.851	8.512	68.730			
5	.712	7.121	75.851			
6	.599	5.989	81.840			
7	.576	5.761	87.601			
8	.534	5.342	92.942			
9	.490	4.902	97.844			
10	.216	2.156	100.000			

*Nota.* Método de extracción de Máxima Verosimilitud

**Tabla I3**

*Prueba de KMO y Bartlett para la Escala Diseño Eficaz*

Medida de Kaiser-Meyer de adecuación del muestreo	.943
Prueba de esfericidad de Bartlett	5736.748
Aprox. Chi-cuadrado gl	276
Sig.	.000

**Tabla I4**

*Varianza total Explicada de la Escala Diseño Eficaz*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9.588	39.951	39.951	9.084	37.851	37.851
2	1.617	6.737	46.688	1.114	4.641	42.493
3	1.164	4.851	51.540	.793	3.305	45.798
4	1.035	4.313	55.852	.524	2.185	47.983
5	1.024	4.269	60.121	.469	1.956	49.939
6	.824	3.434	63.555			
7	.771	3.215	66.769			
8	.752	3.135	69.904			
9	.675	2.812	72.716			
10	.640	2.665	75.381			
11	.607	2.530	77.911			
12	.576	2.400	80.312			
13	.558	2.326	82.638			

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
14	.512	2.132	84.770			
15	.480	1.999	86.769			
16	.451	1.880	88.649			
17	.420	1.748	90.397			
18	.396	1.651	92.048			
19	.365	1.523	93.571			
20	.360	1.501	95.072			
21	.336	1.400	96.471			
22	.318	1.323	97.795			
23	.275	1.144	98.938			
24	.255	1.062	100.000			

*Nota.* Método de extracción de Máxima Verosimilitud

**Tabla I5**

*Prueba de KMO y Bartlett para la Escala Diseño de la Evaluación*

Medida de Kaiser-Meyer de adecuación del muestreo	.774
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	1630.000
Bartlett	gl 28
	Sig. .000

**Tabla I6**

*Varianza total Explicada de la Escala Diseño de la Evaluación*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.652	45.646	45.646	3.117	38.959	38.959
2	1.221	15.268	60.914	.965	12.067	51.026
3	.962	12.023	72.937			
4	.750	9.370	82.307			
5	.476	5.946	88.253			
6	.417	5.209	93.462			
7	.289	3.610	97.072			
8	.234	2.928	100.000			

*Nota.* Método de extracción de Máxima Verosimilitud

**Tabla I7**

*Prueba de KMO y Bartlett para la Escala Clima del Aula*

Medida de Kaiser-Meyer de adecuación del muestreo	.933
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	7159.067
Bartlett	325
Sig.	.000

**Tabla I8***Varianza total Explicada de la Escala Clima del Aula*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	10.267	39.490	39.490	9.634	37.052	37.052
2	2.160	8.308	47.798	1.865	7.174	44.226
3	1.258	4.838	52.636	.716	2.754	46.980
4	1.141	4.387	57.023	.722	2.777	49.758
5	1.040	4.001	61.024	.659	2.535	52.292
6	.924	3.552	64.576			
7	.874	3.361	67.937			
8	.822	3.161	71.098			
9	.722	2.777	73.875			
10	.654	2.517	76.392			
11	.631	2.426	78.818			
12	.558	2.145	80.962			
13	.519	1.995	82.957			
14	.500	1.922	84.879			
15	.448	1.724	86.603			
16	.447	1.718	88.321			
17	.416	1.600	89.920			
18	.395	1.518	91.438			
19	.362	1.394	92.832			
20	.352	1.355	94.187			
21	.335	1.287	95.474			
22	.287	1.105	96.579			
23	.278	1.067	97.646			
24	.255	.979	98.626			
25	.188	.723	99.348			
26	.169	.652	100.000			

*Nota.* Método de extracción de Máxima Verosimilitud

**Tabla I9***Prueba de KMO y Bartlett para la Escala Instrucción en el Aula*

Medida de Kaiser-Meyer de adecuación del muestreo	.946
---	------

Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado gl Sig.	9124.200 465 .000
-----------------------------------	-----------------------------------	-------------------------

**Tabla I10***Varianza total Explicada de la Escala Instrucción en el Aula*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	12.305	39.695	39.695	11.827	38.152	38.152
2	2.844	9.175	48.870	2.384	7.690	45.842
3	1.431	4.617	53.487	.980	3.161	49.003
4	1.183	3.815	57.302	.807	2.603	51.606
5	1.016	3.277	60.579	.555	1.791	53.397
6	.903	2.912	63.491			
7	.859	2.770	66.261			
8	.808	2.608	68.869			
9	.735	2.371	71.240			
10	.705	2.273	73.513			
11	.657	2.120	75.633			
12	.601	1.939	77.572			
13	.574	1.850	79.422			
14	.528	1.705	81.127			
15	.492	1.588	82.715			
16	.465	1.499	84.214			
17	.446	1.438	85.651			
18	.425	1.371	87.022			
19	.424	1.367	88.389			
20	.388	1.251	89.640			
21	.379	1.223	90.863			
22	.374	1.205	92.068			
23	.344	1.111	93.179			
24	.318	1.027	94.206			
25	.310	.999	95.205			
26	.299	.965	96.170			
27	.276	.891	97.061			
28	.250	.807	97.868			
29	.241	.778	98.646			
30	.225	.726	99.372			
31	.195	.628	100.000			

*Nota.* Método de extracción de Máxima Verosimilitud

**Tabla I11***Prueba de KMO y Bartlett para la Escala Responsabilidades Profesionales*

Medida de Kaiser-Meyer de adecuación del muestreo	.829
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	2320.040
Bartlett	66
	Sig. .000

**Tabla I12***Varianza total Explicada de la Escala Responsabilidades Profesionales*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.539	37.827	37.827	2.287	19.060	19.060
2	1.659	13.825	51.652	2.951	24.595	43.655
3	1.123	9.358	61.010	.794	6.617	50.272
4	.957	7.975	68.985			
5	.659	5.495	74.480			
6	.638	5.320	79.800			
7	.561	4.672	84.473			
8	.516	4.301	88.774			
9	.431	3.592	92.366			
10	.385	3.209	95.575			
11	.306	2.552	98.127			
12	.225	1.873	100.000			

*Nota.* Método de extracción de Máxima Verosimilitud**Tabla I13***Prueba de KMO y Bartlett para la Escala Factor Externo*

Medida de Kaiser-Meyer de adecuación del muestreo	.802
	Aprox. Chi-cuadrado 1026.805

Prueba de esfericidad de gl	10
Bartlett Sig.	.000

**Tabla I14**

*Varianza total Explicada de la Escala Factor Externo*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.045	60.900	60.900	2.567	51.348	51.348
2	.778	15.560	76.460			
3	.473	9.457	85.917			
4	.369	7.371	93.288			
5	.336	6.712	100.000			

*Nota.* Método de extracción de Máxima Verosimilitud

**Tabla I15**

*Prueba de KMO y Bartlett para la Escala Factor Organizacional*

Medida de Kaiser-Meyer de adecuación del muestreo	.963
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	8840.019
Bartlett gl	276
Sig.	.000

**Tabla I16**

*Varianza total Explicada de la Escala Factor Organizacional*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	12.564	52.351	52.351	12.141	50.586	50.586
2	1.533	6.386	58.737	1.070	4.459	55.045
3	1.051	4.380	63.117	.619	2.580	57.625
4	.913	3.806	66.923			
5	.747	3.111	70.034			

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
6	.695	2.898	72.931			
7	.615	2.562	75.494			
8	.562	2.342	77.835			
9	.499	2.080	79.916			
10	.457	1.902	81.818			
11	.443	1.847	83.665			
12	.438	1.825	85.490			
13	.423	1.764	87.254			
14	.402	1.676	88.930			
15	.356	1.482	90.413			
16	.342	1.423	91.836			
17	.334	1.392	93.227			
18	.294	1.225	94.453			
19	.282	1.175	95.628			
20	.248	1.035	96.662			
21	.232	.966	97.628			
22	.199	.830	98.459			
23	.190	.791	99.249			
24	.180	.751	100.000			

*Nota.* Método de extracción de Máxima Verosimilitud

**Tabla I17**

*Prueba de KMO y Bartlett para la Escala Factor Personal*

Medida de Kaiser-Meyer de adecuación del muestreo	.925
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	2996.504
Bartlett	28
Sig.	.000

**Tabla I18**

*Varianza total Explicada de la Escala Factor Personal*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.308	66.349	66.349	4.914	61.419	61.419
2	.752	9.396	75.745			
3	.558	6.979	82.724			
4	.396	4.946	87.670			
5	.289	3.611	91.280			

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas el cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% de acumulado	Total	% de varianza	% de acumulado
6	.274	3.429	94.709			
7	.235	2.932	97.641			
8	.189	2.359	100.000			

*Nota.* Método de extracción de Máxima Verosimilitud

## Anexo J

### *Estadísticos Descriptivos de los Ítems de Enseñanza Eficaz*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Incorporo en mis planeaciones las necesidades del campo profesional.	1	4	3.51	.647
Planteo estrategias didácticas apropiadas para apoyar a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.	1	4	3.42	.678
Estructuro la planeación con los siguientes elementos: competencias, contenidos, metodología, evaluación, contextualización del proyecto, estrategias de apoyo para los estudiantes y dispositivos para evaluar el desarrollo del programa.	1	4	3.41	.704
Selecciono los contenidos disciplinares más importantes para impartir mi clase.	1	4	3.73	.509
Ordeno los contenidos de manera secuencial.	2	4	3.79	.440
Incluyo temas de otras disciplinas para impartir mis clases.	1	4	3.13	.864
Relaciono los contenidos con problemas de la vida real.	2	4	3.75	.490
Organizo los contenidos por nivel de importancia.	1	4	3.48	.704
Indago sobre los intereses y necesidades de los estudiantes para elaborar la planeación.	1	4	3.17	.839
Incorporo en mis planeaciones los intereses y necesidades de los estudiantes.	1	4	3.28	.776
Selecciono materiales didácticos en diversos formatos digitales, por ejemplo video o archivo de lectura, que poseen calidad de contenido.	1	4	3.41	.704

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Diseño materiales didácticos en diversos formatos digitales, por ejemplo video, imagen, audio o archivo de lectura.	1	4	3.18	.833
Incluyo en la planeación instrucciones de cómo utilizar los recursos didácticos	1	4	3.17	.830
Incorporo en la planeación instrucciones detalladas de cada unidad con el fin de explicar los propósitos y dinámicas de trabajo	1	4	3.42	.721
Desarrollo presentaciones utilizando mezclas de audio y video	1	4	2.88	.908
Selecciono TIC tomando en cuenta el nivel de alfabetización digital de los estudiantes, por ejemplo el uso de correo electrónico, WhatsApp o blogs	1	4	3.21	.856
Incluyo en la planeación el uso de bases de datos como Scopus, WoS, EBSCO o Springer	1	4	2.20	1.076
Considero en la planeación de clase que los estudiantes puedan usar herramientas digitales para elaborar documentos, presentaciones y hojas de cálculo desde la nube	1	4	3.11	.919
Incorporo en mis planeaciones el uso de las plataformas Blackboard o Google Classroom	1	4	3.59	.668
Considero en la planeación el uso de servicios de almacenamiento en la nube como Dropbox o Google Drive	1	4	2.98	1.007
Incluyo en la planeación el uso de buscadores de información como Google, Yahoo, Bing, Ask Wolfram alpha	1	4	3.02	.969
Considero en la planeación de mis clases el desarrollo de habilidades digitales	1	4	3.09	.882
Elaboro planeaciones centradas en el estudiante	1	4	3.55	.609
En mis planeaciones enfatizo el aprendizaje dinámico y la participación	2	4	3.64	.560
Incluyo en mis planeaciones materiales de aprendizaje y recursos de apoyo disponibles en línea	1	4	3.48	.668
Diseño cursos en línea de manera estructurada y atractiva	1	4	3.14	.867
Para mis cursos en línea, diseño la interfaz que permite observar todo el contenido del curso	1	4	3.03	.968
Diseño cursos en línea que fomentan un ambiente divertido para el aprendizaje y el trabajo colaborativo	1	4	3.02	.918
Incorporo en la planeación el uso de tecnologías digitales que tienen un fin más formativo y didáctico	1	4	3.15	.817
Estructuro experiencias de aprendizaje significativo integrales	1	4	2.82	1.040
Diseño experiencias de aprendizaje que consideran actividades de lo simple a lo complejo	1	4	3.33	.724
Diseño estrategias para promover el aprendizaje autorregulado	1	4	3.20	.793
Planteo evaluaciones diagnósticas para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes	1	4	3.09	.865
Organizo las estrategias didácticas considerando los aprendizajes fundamentales o esenciales	1	4	3.40	.686
Establezco los criterios de desempeño para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	4	3.57	.597

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Establezco los criterios de desempeño para valorar el logro académico de los estudiantes	1	4	3.62	.599
Establezco estrategias de autoevaluación y coevaluación	1	4	3.01	.937
Establezco estrategias de reflexión sobre los aprendizajes logrados y los resultados de las evaluaciones	1	4	3.33	.768
Establezco un sistema de revisión de pruebas en línea	1	4	2.71	1.076
Utilizo diversidad de herramientas de evaluación en línea	1	4	2.84	.993
Evito la evaluación con fines administrativos	1	4	2.86	1.087
Centro la evaluación en el contexto, la entrada y los elementos del proceso, más que en el producto o aprendizaje.	1	4	2.77	1.051
Propicio la interacción agradable entre los estudiantes	2	4	3.79	.435
Propicio la experimentación y expresión de sentimientos y emociones (académicas y sociales)	1	4	3.54	.697
Acuerdo con los estudiantes las reglas de interacción y convivencia	1	4	3.70	.580
Propicio la comunicación respetuosa entre estudiantes	2	4	3.89	.322
Propicio la comunicación respetuosa hacia el docente	2	4	3.88	.345
Mantengo comunicación con los estudiantes fuera del horario de clase	1	4	3.25	.836
Mantengo una actitud abierta al diálogo con mis estudiantes	2	4	3.83	.399
Brindo a los estudiantes acompañamiento y seguimiento para el trabajo realizado desde casa	1	4	3.58	.672
Fomento que los estudiantes valoren lo aprendido en clase	1	4	3.75	.494
Propicio que los estudiantes tengan altas expectativas por el trabajo que realizan	1	4	3.70	.532
Reconozco el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes	1	4	3.79	.464
Propicio el aprendizaje entre pares	1	4	3.47	.778
Propicio el autoaprendizaje	1	4	3.67	.565
Utilizo las TIC para facilitar el aprendizaje de mis estudiantes	1	4	3.46	.711
Asesoro a mis estudiantes cuando tienen algún problema para usar las TIC	1	4	3.35	.827
Proveo a los estudiantes oportunidades equitativas de participación en las diferentes herramientas digitales	1	4	3.43	.763
Establezco los tiempos en que los estudiantes deben desarrollar las actividades	1	4	3.66	.595
Evito pérdida de tiempo en clase	1	4	3.59	.607
Resuelvo problemas que surgen durante la interacción entre estudiantes y docente	2	4	3.75	.486
Permanezco alerta respecto al comportamiento de los estudiantes	2	4	3.77	.461
Intervengo ante problemas de conducta	1	4	3.61	.658
Refuerzo el comportamiento positivo	2	4	3.80	.433
Creo un ambiente agradable y acogedor en mis clases	2	4	3.79	.413
Creo un entorno seguro en mis clases	2	4	3.86	.356
Organizo los espacios para hacerlos accesibles a todos los estudiantes	1	4	3.74	.510
Fomento el uso de los recursos tecnológicos que dispone la UABC	1	4	3.59	.638
Proporciono al inicio del curso una introducción para conformar un sentido de comunidad en el grupo	1	4	3.80	.470

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Proporciono retroalimentación personalizada a los estudiantes sobre el avance de su aprendizaje	1	4	3.56	.648
Trabajo de manera individual con estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación	1	4	3.27	.830
Aclaro dudas de manera oportuna	2	4	3.76	.435
Estructuro lógicamente mis ideas, tanto en presentaciones orales como escritas	2	4	3.72	.462
Me expreso adecuadamente de forma verbal y escrita	2	4	3.76	.452
Mantengo la comunicación constante y complemento las aportaciones de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades	2	4	3.78	.437
Ofrezco a mis estudiantes información y explicación organizada	3	4	3.79	.407
Guío a los estudiantes para que identifiquen las relaciones existentes entre planteamientos aparentemente diferentes o contradictorios	1	4	3.67	.521
Retomo las ideas y aportaciones de los estudiantes durante las actividades que realizan dentro del salón de clase	1	4	3.76	.464
Promuevo el análisis y la discusión	1	4	3.71	.526
Doy el crédito correspondiente a los estudiantes cuando retomo sus aportaciones	2	4	3.81	.428
Promuevo el aprendizaje autónomo	2	4	3.67	.544
Promuevo el aprendizaje colaborativo	1	4	3.68	.559
Impulso a los estudiantes a pensarse como poseedores de aprendizajes relevantes y significativos.	2	4	3.71	.523
Incluyo experiencias de aprendizaje que estimulen el interés y la curiosidad de los estudiantes.	2	4	3.69	.532
Intervengo para que los estudiantes analicen, prueben y practiquen los contenidos del curso con apoyo de las TIC.	1	4	3.39	.767
Impulso a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje.	1	4	3.59	.625
Promuevo el uso de las tecnologías digitales para el trabajo colaborativo.	1	4	3.47	.736
Planteo preguntas para explorar la comprensión del contenido de la asignatura.	1	4	3.66	.550
Desarrollo ciclos de interacción para promover la exploración, integración y articulación de los aprendizajes	1	4	3.40	.775
Utilizo materiales y estrategias diversificadas para la evaluación formativa	1	4	3.46	.672
Valoro el desempeño de los estudiantes al finalizar el curso	1	4	3.79	.458
Proporciono retroalimentación a los estudiantes sobre los resultados globales de la evaluación	1	4	3.70	.505
Involucro a mis estudiantes en la evaluación de su desempeño	1	4	3.36	.845
Involucro a mis estudiantes en la evaluación global del curso	1	4	3.19	.903
Empleo las tecnologías digitales para evaluar a mis estudiantes	1	4	3.27	.812
Adapto las experiencias de aprendizaje de acuerdo con las características, metas, dudas y comentarios de mis estudiantes	1	4	3.48	.650

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Promuevo que mis estudiantes utilicen las tecnologías digitales para intercambiar resultados e ideas	1	4	3.29	.829
Proporciono tutorías periódicas y planificadas a lo largo del trayecto formativo	1	4	3.05	.946
Replanteo el curso en conjunto con mis estudiantes	1	4	3.00	.979
Involucro a mis estudiantes en procesos de reflexión sobre el logro de sus expectativas	1	4	3.40	.750
Llevo un registro de mis estrategias didácticas para mejorar mi práctica docente	1	4	3.20	.899
Monitoreo sistemáticamente el cumplimiento de las actividades asignadas a mis estudiantes	1	4	3.54	.649
Trabajo en equipo con otros docentes	1	4	2.68	1.010
Participo en las iniciativas de mi unidad académica	1	4	3.08	.889
Me informo sobre temas que me ayudan a mejorar mi práctica docente	1	4	3.50	.650
Participo en redes de aprendizaje con colegas	1	4	2.78	.998
Participo en organizaciones profesionales para continuar mi desarrollo y crecimiento académico	1	4	3.07	.997
Me identifico con el modelo educativo de la UABC	1	4	3.64	.582
Apoyo a mis estudiantes, incluso en situaciones en las que se incumple el reglamento escolar	1	4	2.53	1.204
Desafío algunas prácticas institucionales con el fin de poner en primer lugar a mis estudiantes	1	4	2.33	1.197
Cumplo con los lineamientos y procedimientos establecidos por la UABC	1	4	3.77	.510