
Validación del constructo *calidad docente virtual* en universidades presenciales sometidas a la docencia semipresencial

Validation of the "virtual teaching quality" construct in presential universities subjected to blended teaching

Lourdes Chuliá-Peris¹, Guillem Escorihuela²

¹Universitat de València, España

²Florida Universit aria, España

Resumen

Esta investigaci3n pretende conocer c3mo las universidades tradicionalmente presenciales han adaptado la evaluaci3n docente que se realiza a trav3s de las encuestas del alumnado al curso semipresencial al que se vieron sometidas en 2020-2021 por la emergencia sanitaria de la Covid-19. A trav3s de la revisi3n de encuestas de satisfacci3n docente de universidades valencianas y su posterior comparaci3n con encuestas de universidades españolas virtuales, se categorizan los ítems para buscar el constructo calidad docente en estas circunstancias a partir de las frecuencias más altas. Los resultados indican la necesidad de ahondar en preguntas que aborden la semipresencialidad.

Palabras clave: calidad docente, enseñanza universitaria, docencia semipresencial, encuesta de satisfacci3n, adecuaci3n a la docencia en línea.

Abstract

This research aims to find out how traditionally face-to-face universities have adapted the teaching evaluation that is carried out through student surveys to the blended course to which they were subjected in 2020-2021 due to the Covid-19 health emergency. Through the review of teacher satisfaction surveys from Valencian universities and their subsequent comparison with surveys from virtual Spanish universities, the items are categorized to search for the teaching quality construct in these circumstances from the highest frequencies. The results indicate the need to delve into questions that address blended learning.

Keywords: teaching quality, university teaching, blended teaching, satisfaction survey, suitability for online teaching.

Cita sugerida:

Chuliá-Peris, L., Escorihuela, G. (2022). Validaci3n del constructo *calidad docente virtual* en universidades presenciales sometidas a la docencia semipresencial. En Legan3s-Lavall, E.N. (Coord.), *Retos educativos para un desarrollo humano integral*. (pp. 58-70). Madrid, España: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad22760483>

Introducción

Cambio de paradigma a partir de la pandemia Covid-19 hacia la semipresencialidad en universidades tradicionales

El impacto de la Covid-19 en la sociedad ha afectado a todos los niveles y esferas públicas y privadas. También al sector de la educación, y en el caso que nos ocupa, a la Educación Superior. Debido a la pandemia global, el Estado Español declaró el estado de alarma el 14 de marzo de 2020 a través del Real Decreto 463/2020, extendido hasta el 21 de junio de 2020 por los artículos 1 y 2 del Real Decreto 555/2020 (BOE, 2020). Durante todo este tiempo, las actividades lectivas se movieron al formato virtual para así cumplir con las medidas sanitarias de restricción de movimientos de personas. Asimismo, se adaptaron a una nueva normalidad a partir del curso 2020-2021, en la que las medidas de prevención e higiénico-sanitarias fueron normativizadas por las comunidades autónomas.

En este sentido, en la Comunidad Valenciana, a través del *Protocolo de actuación para el comienzo del curso universitario 2020/21* de 24 de julio de 2020, firmado por las cinco Universidades públicas valencianas, la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública, y la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital, se planteó un curso semipresencial con restricciones por distanciamiento social. El documento marco se ampara en las *Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de COVID-19* del 10 de junio de 2020. Por ello, la estrategia seguida fue desdoblar los grupos-clase, de manera que la presencialidad se alternó semanalmente.

Las diferentes modalidades de atender al alumno no presencial fueron distintas dependiendo de la materia, especialidad, tipología de enseñanza, facultades o departamentos, pero generalmente consistieron en el seguimiento en línea de la clase en directo, seguimiento de la clase grabada, trabajo autónomo a través de recursos digitales y retroalimentación en línea con el profesorado, trabajo autónomo a través de lecturas... Además, en función de los brotes infecciosos o el alto nivel de incidencia de casos positivos acumulados en determinadas zonas hizo cancelar las clases presenciales en algunos momentos del curso.

Suspender la docencia presencial en las universidades supuso que se transfirieran inmediatamente todas ellas a un formato online. Esta acción, urgente y sobrevenida, no es análoga en cuanto a experiencia, planificación y desarrollo con las propuestas concebidas para impartirse de manera virtual. Este paso se dio como una respuesta de urgencia sin el previo rediseño de las asignaturas pensadas para ser impartidas y cursadas de forma presencial, también el cambio a la semipresencialidad para asegurar la distancia social en el aula evidenció una brecha de competencias, relacionada con las habilidades digitales del profesorado para gestionar y hacer uso de las plataformas digitales educativas, así como la falta de recursos para crear contenidos y actividades a través de estas (García-Peñalvo *et al.*, 2020).

Como indica Llorens-Largo (2020), la docencia no presencial requiere rediseñar la experiencia de aprendizaje y poner la interacción docente-discente en el centro de la formación en línea. Por tanto, y de acuerdo con García-Peñalvo *et al.* (2020):

digitalizar contenidos, sustituir la hora de clase presencial en el aula por otra hora de clase síncrona en una sala virtual con una herramienta de videoconferencia o enviar material de lectura (...) no se pueden considerar como las mejores opciones de hacer educación online. (p. 2)

Ante este escenario, surge la pregunta de investigación basada en cómo se ha medido la calidad docente en las universidades tradicionales. El presente estudio aborda la manera en la que las universidades valencianas han adaptado las encuestas de satisfacción docente del alumnado a la realidad semipresencial.

La excelencia educativa y el constructo de calidad docente

En su estudio sobre excelencia docente, Tapia (2019) indica que esta “en el ámbito universitario implica un compromiso ético tanto con la formación del estudiantado como con la investigación y la sociedad” (p. 211). En este caso, vincula la ética a la excelencia docente, considerándola una dimensión esencial en la docencia de calidad.

Según Sanz *et al.* (2017):

La excelencia de la educación debe necesariamente combinar excelentes docentes con excelentes alumnos, la unión de ambos se retroalimenta y potencia, convirtiéndose no solo en una aspiración para el sistema educativo, sino en una exigencia moral para con las nuevas generaciones. (p. 238)

Por ello, y tras su estudio, definen al profesor excelente como aquél que reúne las siguientes capacidades y/o cualidades: pasión, autoridad, pericia, compromiso, sensibilidad, habilidad, resiliencia, humildad, desafío/tensión y confianza. Asimismo, los autores nos recuerdan dos principios que rigen los planteamientos pedagógicos; por un lado, que en los procesos de enseñanza-aprendizaje puede ser recurrente que el discente no se deje llevar o se oponga, y, por otro lado, que la opinión de los estudiantes es muy importante (Sanz *et al.*, 2017).

Para Gómez-Puerta *et al.* (2018), la investigación sobre docencia universitaria se ha centrado en el estudio de las percepciones de las facultades, de los docentes destacados y de la satisfacción de los estudiantes, dando poco peso a las percepciones del alumnado respecto de la excelencia docente. Así pues, en base a la percepción del estudiantado señalan las características de una docencia universitaria excelente, estas pasan por mostrar empatía, preocuparse por el aprendizaje, estimular el interés por la materia, explicar clara y comprensiblemente los contenidos, desarrollar el pensamiento crítico, independiente y objetivo, impartir conocimientos prácticos enfocados al entorno profesional, permitir las cuestiones durante las clases y que se contesten adecuadamente, enseñar con pasión, y apoyar el proceso de aprendizaje. Además, su muestra consideró como competencias del profesorado excelente aspectos como la no discriminación, la atención a la diversidad, y la mejora continuada basada en la innovación.

Villarroel y Bruna (2017) citan y sintetizan las cualidades del docente excelente que algunos autores han dado en este sentido. Es el caso de Zabalza (2009, como se citó en Villarroel y Bruna, 2017), que enumera nueve cualidades: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y presentar bien los contenidos disciplinares, ofrecer explicaciones comprensibles, tener un manejo didáctico de las TIC, dominar las metodologías de trabajo didáctico, establecer relaciones constructivas con los estudiantes, investigar sobre la enseñanza y mostrar implicación institucional. Según Ortega (2010, como se citó en Villarroel y Bruna, 2017), el Espacio Europeo de Educación Superior identifica ocho competencias del docente: cognitivas, metacognitivas, culturales y contextuales, comunicativas, sociales, de gestión, habilidades tecnológicas y competencias de investigación. Por su parte, Gairín (2011, como se citó en Villarroel y Bruna, 2017), aboga por el desarrollo de cuatro competencias para un buen proceso docente: técnicas, metodológicas, sociales y personales. Torra, De Corral y otros (2012, como se citó en Villarroel y Bruna, 2017) validaron el perfil de docente universitario en base a unas competencias identificadas como: comunicativa, interpersonal, metodológica, de planificación y gestión de la docencia, así como de innovación y de trabajo en equipo.

Tal y como dice Sarmiento Peralta (2020): “al docente universitario del siglo XXI se le exige ser portador de un mensaje pedagógico actualizado, crear y publicar nuevo conocimiento, liderar instituciones de forma íntegra y capaz plasmando todo esto en beneficio de la sociedad” (p. 132). El mismo autor desarrolla el diseño y validación de un instrumento fiable capaz de medir la autoeficacia del docente universitario.

Aún con todo ello, la excelencia educativa en la Universidad toma el cuestionario de satisfacción docente como uno de los pilares de esta. Las universidades españolas evalúan las competencias docentes de su profesorado (Llorent-Bedamar y Covango-Delgado Palma, 2019) y es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) la que tiene como objetivo contribuir a esta mejora de la calidad en la educación superior. Desde 2007 el programa DOCENTIA de la ANECA es el que ayuda a las instituciones de educación superior en el diseño de mecanismos de evaluación. En países como Estados Unidos o los países asiáticos y europeos, los resultados de esta evaluación repercuten en aspectos como el salario de profesores, méritos académicos y tiempo dedicado a la docencia y a la investigación, ente otros (Chuliá-Peris y Escorihuela, 2021).

Si el cuestionario al alumnado es una de las herramientas más poderosas a la hora de determinar la excelencia educativa, debe quedar reflejado en él el constructo de calidad docente. Para el profesorado estudiado por Castro Morera *et al.* (2020), el constructo de calidad docente tiene una configuración bidimensional. El primer factor que lo constituye es la competencia docente general, y el segundo el desarrollo específico de la propuesta docente. El primero se sustenta sobre el dominio de la materia, la óptima organización de la clase, la claridad explicativa, la resolución de dudas y el fomento del aprendizaje e interés de los estudiantes. El segundo factor hace hincapié en la adecuación del programa y la facilitación de información sobre el mismo, así como el cumplimiento de tareas y la accesibilidad y trato con el alumnado.

Para Tejero (2012) la adecuada estrategia evaluativa de la calidad docente es difícil de elegir, ya que su validez ha de establecerse en base a un modelo teórico que delimite los parámetros del constructo calidad docente, y aún no hay consenso sobre este.

Las investigaciones que analizan el uso de las encuestas de satisfacción docente no han proporcionado respuestas evidentes sobre la validez de estas. En este sentido, cobra relevancia la precisión del contenido a evaluar (Llorent-Bedamar y Covango-Delgado Palma, 2019). Por otro lado, sí que hay estudios como el de Castro Morera *et al.* (2020), que afirman que los cuestionarios de evaluación de los estudiantes sobre la docencia recibida informan de resultados estables que sugieren una tendencia estadística fiable, siendo válidos en algunos sentidos y relativamente libres de sesgos.

Sin embargo, en ambos casos se pone el foco de la duda en la definición del constructo calidad docente, como posible falta de validez de los cuestionarios de satisfacción. Por ello, resulta de gran interés “la dimensionalidad del cuestionario y la manera de organizar los ítems, así como la presentación de las preguntas” (Chuliá-Peris y Escorihuela, 2021, p. 649).

Lo que sí deja claro Tejero (2012) respecto a la evaluación del profesorado es que se trata de un proceso que debe orientarse hacia la estimación del nivel de calidad de la enseñanza, para así contribuir a su mejora. El criterio que tiene que seguir esta evaluación es conseguir que efectivamente todo el proceso sea útil como recurso para el perfeccionamiento docente.

Con todo ello, en base a la experiencia de investigaciones anteriores (Chuliá-Peris y Escorihuela, 2021) y al constructo calidad docente definido por las distintas teorías enunciadas, ante el contexto en el que nos encontramos en el que las medidas sociosanitarias han abocado a las universidades tradicionales a una enseñanza semipresencial, cabría proponer un modelo de calidad docente virtual.

Así pues, los cuestionarios de satisfacción docente tendrán que repensar el constructo de calidad y adecuarlo a la nueva realidad, teniendo en cuenta que la docencia universitaria es “una de las profesiones que debería haber resultado fuertemente afectada por la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación” (Reyero, 2014, p. 128).

El cuestionario de satisfacción del estudiante

El cuestionario de satisfacción del alumnado es la herramienta más usada por las universidades para conocer la opinión de los estudiantes sobre la docencia recibida y evaluar la calidad docente. El instrumento de la encuesta está implantado en la mayoría de las universidades de los países desarrollados y, en el entorno español, se ha abordado desde diferentes campos con un tratamiento diverso (Chuliá-Peris y Escorihuela, 2021). El debate sobre su idoneidad ha sido discutido por diversos autores, tal y como indican Llorent-Bedamar y Covango-Delgado Palma (2019). Evaluar la docencia es uno de los

retos del sistema universitario español, al no existir indicadores y estar considerada la observación directa de la praxis docente como una intromisión a la intimidad del colectivo. No ocurre lo mismo en otros aspectos como en la investigación, donde se dispone de indicadores bibliométricos para evaluar la calidad, la cantidad y el impacto de esta (García-Berro *et al.*, 2011). En este sentido, dichos autores toman la planificación docente, el desarrollo de la actividad docente y los resultados de dicha actividad como dimensiones evaluables.

Bol-Arreba *et al.* (2013) indican que, desde el ámbito institucional, la Universidad pretende incrementar la efectividad de la docencia y así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se hace compaginando la evaluación formativa y sumativa, si atendemos a la complejidad de la actividad docente y de la medición de su calidad, los diferentes ítems que la componen serían la claridad expositiva, la organización, la motivación y la retroalimentación.

Como dicen Chuliá-Peris y Escorihuela (2021, p. 649), “los resultados que arrojan los análisis sobre las encuestas constatan la existencia de aspectos que no dependen de la labor del docente”. Es decir, hay elementos que son evaluados en base a otras variables, hay otros tantos relevantes que quedan sin evaluar, y “una formulación de ítems cerrados que limitan la información para mejorar la actividad del profesorado”. Aun así, los cuestionarios de satisfacción docente se elaboran siguiendo índices como el de *Student Evaluation of Educational Quality*, que propone unas dimensiones determinadas; o se presentan en base a un modelo de escala Likert (García-Berro *et al.*, 2011), como ocurre en la mayoría de las universidades españolas, según Matosas-López (2019). Algunos autores como Matosas-López (2019) y Matosas-López *et al.* (2019b) apuestan por tipos de encuesta donde se integren preguntas que sigan episodios de comportamiento o BARS (*Behaviorally Anchored Rating Scales*), incluyendo incluso cuestionarios con preguntas abiertas. Otras fórmulas, como la de Pérez-Sánchez *et al.* (2018), se basan en la psicología social para proponer modelos que incluyan ítems indirectos y así evaluar de manera más adecuada los aspectos condicionados por la deseabilidad social o el sesgo de cortesía.

La recopilación de datos es esencial en el desarrollo de una investigación. En ciencias sociales y humanas, la medición de datos se puede centrar en cuestiones como preferencias, actitudes u opiniones. De esta manera, las escalas sociométricas son aplicables a características diversas, habitualmente se emplean para medir el grado en que se da una actitud. Las escalas Likert son sumativas o aditivas, con un nivel ordinal, construidas por ítems ante los cuales el individuo tiene que reaccionar; a cada posible respuesta se le da una puntuación favorable o desfavorable. La suma de las puntuaciones de las respuestas que el sujeto da al conjunto de ítems conforma su puntuación total. Una característica de la escala de Likert es que las alternativas de respuesta en las preguntas son fijas y todas tienen designado un valor equivalente. En este caso, la probabilidad de acuerdo o desacuerdo con los ítems que propone el cuestionario, con respecto a un objeto, varía con el grado de actitud de un individuo (Fabila *et al.*, 2012).

Algunos estudios (Matosas-López *et al.*, 2019a) apuntan a que los sistemas de evaluación del profesorado basados en cuestionarios que usan escala Likert pueden mejorarse si se emplean episodios de comportamiento en lugar de valores numéricos de carácter ordinal. Los BARS, que han sido empleados para evaluar el rendimiento y la eficiencia del desempeño profesional en diversos contextos laborales, se sustentan en cuatro fases. En primer lugar, se deben recopilar los episodios de comportamiento para las principales dimensiones de la actividad que se pretende evaluar. En segundo lugar, se categorizan estos episodios, para posteriormente valorarlos y ordenarlos. Finalmente se procede a la selección final de los episodios de comportamiento que conformaran el cuestionario final, para ello se debe atender al criterio de menor desviación típica. Las preguntas del cuestionario resultante no están representadas por valores numéricos ordinales, como ocurre en la escala Likert, sino que aparecen representadas por episodios de comportamiento claros e inequívocos. En la escala BARS se refleja en cada ítem una serie de ejemplos de comportamiento del desempeño del profesorado evaluado para cada dimensión de la docencia.

Trasladar el constructo calidad docente y las cualidades que el profesor debe desarrollar para conseguir la excelencia educativa a un cuestionario de satisfacción docente, implica adecuar todos estos elementos a unas dimensiones determinadas que ciertamente recojan el parecer del estudiantado y midan exactamente la variable que pretenden (validez de constructo). El número de dimensiones es un tema controvertido, según Matoses-López *et al.* (2019) la calidad docente se puede medir con una única dimensión que evalúe la capacidad de instrucción general, entendida como impartir formación, facilitar las interacciones y evaluar el progreso del alumno. No obstante, distingue otras nueve dimensiones que conforman el cuestionario: valor de aprendizaje, entusiasmo, organización, interacción grupal, relación individual, cobertura, exámenes o evaluación, tareas y carga de trabajo. El modelo de García-Berro *et al.* (2011) pivota sobre 6 dimensiones: motivación, organización y contenidos, interacción con el grupo, actitud personal, seguimiento y valoración global. Estas miden la habilidad en la transmisión de conocimientos específicos, la claridad de explicación, la motivación del docente, la receptividad ante las cuestiones del estudiantado y la satisfacción global de este. El cuestionario que proponen Bol-Arreba *et al.* (2013) se fundamenta en 10 dimensiones, que son: el interés del estudiante por la asignatura, la utilización de los materiales docentes, el interés del docente hacia la asignatura, la atención del profesor en tutorías, la utilidad de los materiales proporcionados, las pruebas de evaluación continua, los procedimientos de evaluación, la calidad de los materiales docentes, la participación del alumnado en clase motivada por el docente, y la carga de trabajo que supone la asignatura. Por último, la encuesta de Llorent-Bedmar y Covango-Delgado Palma (2019) se basa en las dimensiones: información ofrecida, planificación docente, tutorías, relación de contenidos, explicaciones, metodología empleada, clima de clase, dedicación del alumnado, evaluación, satisfacción global y preguntas abiertas de valoración.

Metodología

El objetivo de esta investigación es validar un constructo de calidad docente virtual para universidades tradicionales sometidas a la semipresencialidad. En este sentido, la población de estudio son las universidades valencianas que tras las Recomendaciones del Ministerio de Universidades de 10 de junio de 2020 para una presencialidad adaptada ante la pandemia Covid-19. La muestra resultante fue de 7 universidades y centros adscritos.

La metodología se basa en una revisión de las encuestas en universidades semipresenciales (N=7) y universidades no presenciales (N=5). El análisis de datos se sustenta en la perspectiva cuantitativa por el uso de frecuencias a través de ítems categorizados en ambos modelos, semipresencial y virtual. El enfoque cualitativo analiza las preguntas de las encuestas, las categoriza y codifica. Por último, se compara el modelo resultante de una modalidad y de otra.

La hipótesis de esta investigación sugiere una inferencia a partir de las dimensiones e ítems que presentan mayor frecuencia en ambos tipos de encuesta. Con ello, podremos enunciar qué aspectos debe medir el constructo calidad docente virtual en universidades tradicionales sometidas a la semipresencialidad.

Análisis y discusión de los resultados

Tras haber analizado los cuestionarios, cabe destacar que prácticamente la totalidad de las preguntas en todos ellos se basan en la escala de calificación de Likert, ya que se presentan en forma de niveles de acuerdo y desacuerdo.

Por un lado, en los cuestionarios de las universidades con docencia virtual (Tabla 1), los ítems que aparecen con más frecuencia y comunes en todas las universidades analizadas son: la utilidad de los materiales y recursos docentes, la atención a los alumnos en cuanto a la resolución de dudas, sesiones de tutoría y respuesta en foros de participación en un plazo de tiempo adecuado, así como los exámenes y criterios de evaluación y una valoración de la satisfacción global. A continuación, y por orden de frecuencia, cabe destacar aspectos como la organización de contenidos y coordinación con el resto de profesorado, la carga de trabajo de la asignatura, así como un espacio reservado para preguntas de respuesta abierta. Por lo que respecta a la dimensión de la metodología docente, únicamente se incluye en los cuestionarios de tres de estas universidades, si bien la evaluación de subdimensiones como la motivación del alumnado por parte del docente y la interacción grupal e individual son más propios e imprescindibles en la docencia de tipo presencial.

Concretamente el cuestionario de la UNED incluye un último apartado de preguntas específicas para evaluar la situación generada a causa de la pandemia.

Tabla 1. Análisis cuantitativo por frecuencia de las dimensiones, subdimensiones e ítems evaluados en los cuestionarios de evaluación de la docencia en universidades con docencia virtual. VIU: Universidad Internacional de Valencia; UNIR: Universidad Internacional de la Rioja; UOC: Universitat Oberta de Catalunya; UNED: Universidad Nacional de Educación a distancia; UMH: Universidad Miguel Hernández (titulaciones no presenciales)

Universidades docencia virtual						
Subdimensiones	VIU	UNIR	UOC	UNED	UMH	TOTAL
MATERIALES Y GUÍA DOCENTE	X	X		X		3
MOTIVACIÓN DEL DOCENTE	X	X	X			3
METODOLOGÍAS DOCENTES						
TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS POR EL DOCENTE, DOMINIO Y CLARIDAD DE EXPOSICIÓN	X	X	X			3
INTERACCIÓN GRUPAL E INDIVIDUAL	X	X	X			3
ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS (COORDINACIÓN ENTRE PROFESORES)	X	X	X	X		4
VINCULA CON REALIDAD	X	X				2
ACTITUD DEL DOCENTE (TRATO RESPETUOSO)		X				1
ATENCIÓN A LOS ALUMNOS (DUDAS Y TUTORÍAS)	X	X	X	X	X	5
EL DOCENTE RESPETA EL HORARIO		X				1
EFICACIA: ADQUISICIÓN DE HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS	X	X		X		3
UTILIDAD DE LOS MATERIALES Y RECURSOS DOCENTES	X	X	X	X	X	5
CARGA DE TRABAJO DE LA ASIGNATURA	X	X	X	X		4
EXÁMENES O CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X	X	X	X	X	5
SATISFACCIÓN GLOBAL	X	X	X	X	X	5
PREGUNTAS ABIERTAS	X	X		X	X	4

Por otro lado, al analizar con profundidad las encuestas de las universidades con semipresencialidad adaptada a la situación de emergencia sanitaria (Tabla 2) se observa que, del mismo modo que en el caso de los cuestionarios de las universidades virtuales, se repiten con mayor frecuencia ítems como la atención al alumnado, la utilidad de los materiales docentes y la satisfacción global. Sin embargo, también cobra mucha importancia la adecuación de la guía docente y la dimensión de la metodología docente, sobre todo la motivación del docente y la transmisión clara de los conocimientos por el docente, el dominio y la claridad de exposición. Esto podría deberse a que durante las sesiones presenciales es fundamental que el profesor cree un vínculo directo con los alumnos que favorezca su participación e implicación con la asignatura.

También son comunes en los diferentes cuestionarios aspectos como la coordinación entre profesores y los exámenes o criterios de evaluación.

Existen claros ejemplos de adaptación de estos cuestionarios a la situación de semipresencialidad. Como señalan Chuliá-Peris y Escorihuela (2021), se observa una mayor adecuación del cuestionario de Florida universitaria respecto al de la Universitat de València, ya que dimensiones como normativa, metodología, y la relación y atención al alumnado se evalúan mediante nuevos bloques dedicados exclusivamente al formato *online*. La Universidad de Alicante (UA) plantea una encuesta simplificada con únicamente 6 preguntas y añade a cada una de las preguntas una redacción alternativa para que se pueda evaluar esta dimensión en caso de que la docencia haya sido de manera virtual.

Resulta interesante destacar que la UCV tiene un cuestionario especial para que el alumnado evalúe la adaptación de la docencia presencial a una metodología totalmente no presencial. Mediante una serie de cuestiones basadas tanto en escala de Likert, BARS y preguntas de respuesta abierta, permite evaluar aspectos como la adecuación y funcionamiento de las plataformas empleadas, la disposición de medios tecnológicos, la distribución de las sesiones y el cumplimiento de los docentes, entre otras cuestiones.

Este tipo de encuestas complementarias resultan muy interesantes para conocer el grado de adecuación del nuevo planteamiento adoptado por la situación de alternancia de clases presenciales y no presenciales, ya que este nuevo escenario ha supuesto una novedad abrupta tanto para las universidades como administraciones, los docentes y el alumnado.

Después de comparar con profundidad la frecuencia de ítems en las encuestas de ambos bloques de universidades y con la finalidad de validar un constructo de calidad docente virtual nos decantamos por un modelo de cuestionario como el propuesto por Llorent-Bedmar y Covango-Delgado Palma (2019), destacando aspectos como la planificación, relación y distribución de contenidos a lo largo del curso, la metodología empleada, la atención al alumnado, la valoración de la guía docente y el material de trabajo, la adecuación del sistema de evaluación a la materia, así como la satisfacción global de la asignatura. Además, todos estos parámetros deberían puntuarse de manera separada para evaluar la docencia presencial y la no presencial. Aún más, resultaría interesante incorporar a mitad de cuatrimestre, un cuestionario como el que se comentaba de la UCV, para conocer la adecuación de los recursos tecnológicos empleados en las sesiones virtuales.

Tabla 2: Análisis cuantitativo por frecuencia de las dimensiones, subdimensiones e ítems evaluados en los cuestionarios de evaluación de la docencia en universidades con docencia semipresencial adaptada a la situación de emergencia sanitaria por el COVID-19. UV: Universitat de València; FU: Florida Universitaria; UJI: Universitat Jaume I; UA: Universitat d'Alacant; UCV: Universidad Católica de Valencia; UMH: Universidad Miguel Hernández (titulaciones presenciales); EDEM: Escuela de empresa, negocios y management

Universidades docencia semipresencial adaptada a la situación de emergencia sanitaria por el Covid-19								
Subdimensiones	Frecuencia en universidades							TOTAL
	UV	FU	UJI	UA	UCV	UMH	EDEM	
Materiales y guía docente	x	x	x		x	x	x	6
MOTIVACIÓN DEL DOCENTE	x		x		x	x	x	5
METODOLOGÍAS DOCENTES								
TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS POR EL DOCENTE, DOMINIO Y CLARIDAD DE EXPOSICIÓN	x	x	x		x	x	x	6
INTERACCIÓN GRUPAL E INDIVIDUAL	x	x		x			x	4
ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS (COORDINACIÓN ENTRE PROFESORES)	x	x			x	x	x	5
CLIMA ADECUADO PARA EL APRENDIZAJE			x	x			x	3
ACTITUD DEL DOCENTE (TRATO RESPETUOSO)	x							1
ATENCIÓN A LOS ALUMNOS (DUDAS Y TUTORÍAS)	x	x	x	x	x	x	x	7
EL DOCENTE RESPETA EL HORARIO		x		x	x			3
EFICACIA: ADQUISICIÓN DE HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS		x	x		x		x	4
UTILIDAD DE LOS MATERIALES Y RECURSOS DOCENTES	x	x	x	x	x	x	x	7
CARGA DE TRABAJO DE LA ASIGNATURA		x	x					2
EXÁMENES O CRITERIOS DE EVALUACIÓN	x	x	x		x		x	5
SATISFACCIÓN GLOBAL	x	x	x	x	x	x	x	7
PREGUNTAS ABIERTAS		x	x			x		3

Conclusiones

Con los resultados obtenidos se puede concluir que la adaptación de las encuestas de satisfacción docente de las universidades tradicionales sometidas a la semipresencialidad es posible sin tener que readaptar el modelo de ítems. El constructo de calidad docente virtual que se nos presenta en las universidades no presenciales es combinable con el de las presenciales, en este caso adaptando preguntas que incidan en la interacción virtual del docente, como se da en el tiempo de respuesta y la participación en foros. No obstante, la docencia no es inmanente y el devenir de la casuística irá configurando un constructo de calidad cambiante en el tiempo, que será objeto de estudio y replanteamiento plasmado en las correspondientes encuestas de satisfacción.

Referencias

- BOE. (2020). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Available via BOE.ES <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-3692>. Accessed 23 October 2020.
- Bol-Arreba, A., Sáiz-Manzanares, M. C., Pérez-Mateos, M. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior. *Aula Abierta*, 41(2), p. 45-54.
- Castro Morera, M., Navarro Asencio, E., Blanco Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XX1*, 23(2), 41-65. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.25711>
- Chuliá-Peris, L., Escorihuela, G. (2021). Encuestas de satisfacción del alumnado. Comparativa de un curso semipresencial. *CIVINEDU 2021*, 648.
- Fabila, A. M., Minami, H., Izquierdo, M. J. (2012). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, 50, 31-40. doi: <https://doi.org/10.19136/pd.a0n50.589>
- García Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella García, V., Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge society: EKS*.
- García-Berro, E., Colom, X., Martínez, É., Sallarés, J., Roca, S. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado. *Aula abierta*, 39(3), 3-14.
- Gómez- Puerta, M., Lorenzo, G., Arráez, G., Lorenzo-Lledó, A. (2018). Enseñar en la universidad: excelencia docente según la percepción del alumnado. En *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 592-602). Octaedro.
- Llorens-Largo, F. (2020, 16 de marzo). Recomendaciones para una docencia no presencial y apoyada con tecnología. Recuperado de <https://bit.ly/34kYXS5>
- Llorent-Bedmar, V., Covango-Delgado Palma, V. C. (2019). Análisis crítico de las encuestas universitarias de satisfacción docente. *Revista de Educación*, 385, 91-117. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-418>
- Matosas-López, L. (2019). Diferencias en las puntuaciones de las encuestas de valoración del profesorado en función del tipo de cuestionario: comparativa cuestionarios Likert vs cuestionarios BARS. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 371-378.

- Matosas-López, L., Leguey-Galán, S., Leguey-Galán, S. (2019a). Evaluación de la calidad y la eficiencia docente en el contexto de la educación superior: Alternativas de mejora. En *La Educación Superior en el Siglo XXI: Una Mirada Multidisciplinaria* (Gómez-Galán, J. Martín-Padilla, A. H., Cobos, D. y López-Meneses, Eds.). Editorial UMET.
- Matosas-López, L., Romero-Ania, A., Cuevas-Molano, E. (2019b). ¿Leen los universitarios las encuestas de evaluación del profesorado cuando se aplican incentivos por participación? Una aproximación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 99-124. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.006>
- Pérez-Sánchez, M. Á., Marín-Serrano, J., Valera-Espín, A. (2018). Análisis comparativo de la satisfacción del alumnado con su profesorado mediante ítems directos e indirectos. En C. Guerrero y J.A. López (Ed.), *Innovación, diversidad y TIC en la educación universitaria* (pp. 178-187). Murcia, España: edit.um
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17(2), 125-143. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482
- Sanz, R., González, A., López, E. (2017). La excelencia docente: una mirada desde la pedagogía. *Ede-tania: estudios y propuestas socio-educativas*, 52, 219-241.
- Sarmiento Peralta, G.G. (2020). Design and validation of a university teacher self-efficacy scale. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 131-142. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14343>
- Tapia González, G. A. (2019). Concepciones y criterios de valoración del profesorado universitario perteneciente al ámbito de las humanidades sobre la relación entre ética y excelencia docente. *Praxis sociológica*, 24, 201-216.
- Tejedor, F.J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 319-327.
- Villarroel, V. A, Bruna, D. V. (2017). Pedagogical Competencies of University Teachers: A Case Study, Which Incorporates the Perspective of Chilean Teachers and Students. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Lourdes Chuliá-Peris. Graduada Superior en oboe y Graduada en Farmacia por la Universitat de València. Doctora en Fisiología excelente cum laude y mención internacional por la Universitat de València, ejerce como investigadora y profesora en el Departamento de Fisiología de la Facultad de Farmacia de la UV. Ha realizado una estancia en la Medical School de la University of Michigan. Presenta publicaciones y comunicaciones en el campo de la educación y las ciencias biomédicas. Recientemente se le ha concedido una beca Postdoctoral "Margarita Salas" para desarrollar su actividad investigadora en el campo del melanoma en el prestigioso "Barts Cancer Institute" de Reino Unido.

Guillem Escorihuela. Doctor en didáctica de la música por la Universitat de València. Es profesor en la Universidad Internacional de Valencia y Florida Universitària. Dirige el Departamento de Música de Cámara y Orquesta del Conservatorio Superior de Música de Castellón. Presenta publicaciones y comunicaciones en el campo de la educación musical, reseñas para la revista Doce Notas y redacta notas al programa del Palau de la Música de Valencia. Ha grabado discos para la recuperación del patrimonio musical valenciano. Profesor invitado en la Escola Superior de Música de Lisboa y el Conservatorio de Florencia. Miembro numerario de la M.I. Academia de la Música Valenciana.
