



Métodos de enseñanza, compromiso y metas del profesorado en modalidad b-learning

Iván Sánchez-Cortés y José Manuel Suárez Riveiro

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

RESUMEN

La investigación sobre metodologías y motivación del profesorado tiene una larga tradición, pero no ha recibido suficiente atención desde la perspectiva de las nuevas modalidades de enseñanza. En este estudio se aplicó un cuestionario *online* para recoger información sobre los métodos de enseñanza, compromiso y metas docentes de una muestra de 365 profesores de educación superior en modalidad b-learning. Los datos recogidos fueron sometidos a análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales. En los resultados destacan el uso de la metodología expositiva, notables niveles de compromiso con la tarea docente y la orientación de meta prosocial. Se hallaron diferencias significativas en métodos de enseñanza, compromiso y metas en función de variables sociodemográficas y áreas de conocimiento a las que pertenecían los profesores. Se evidenció mayor uso de la metodología expositiva en profesores con menos experiencia, menor uso de herramientas no formales (externas a la universidad) para la comunicación en profesores más jóvenes y mayor nivel de compromiso docente en profesores con un estatus laboral más precario. Se concluye la necesidad de indagar sobre factores contextuales adicionales con incidencia en el uso de los métodos de enseñanza con objeto de fomentar aquellos en la que los estudiantes adopten un papel más activo.

Palabras Clave: Aprendizaje semipresencial, educación superior, métodos de enseñanza, compromiso del profesorado, metas.

Teaching methods, teacher engagement and goals in b-learning

ABSTRACT

Research on teacher's methodologies and motivation in higher education has a long tradition, although not enough attention has been given to them in new teaching modalities. An online questionnaire was administered to a sample of 365 higher education teachers from a b-learning modality in order to collect information on teaching methods, teacher engagement and goals. Data were subjected to descriptive, correlational and inferential analyses. The use of the lecture method, remarkable levels of teacher work engagement and prosocial goal orientation were highlighted. Significant differences between teaching methods, teacher engagement and goals according to sociodemographic variables and areas of knowledge, were found. The higher use of the lecture method in less-experienced teachers, the least use of non-formal tools for communication (external to the university) in younger teachers, and higher levels of engagement in teachers with precarious working status, were highlighted. It's concluded the necessity of investigating additional contextual factors with an impact on the actual use of the teaching methods, in order to encourage teaching methods where students have an active role.

Keywords: Blended learning, higher education, teaching methods, teacher engagement, goals.

La educación superior ha sido testigo de la expansión de la modalidad de aprendizaje que combina la flexibilidad de la enseñanza a distancia con las ventajas del contacto cara a cara propio de la enseñanza presencial ([Garrison y Kanuka, 2004](#); [Dziuban, Graham, Moskal, Norberg y Sicilia, 2018](#)). Esta modalidad recibe el nombre de *blended learning* (o *b-learning*) en el ámbito anglosajón, y aprendizaje semipresencial, híbrido o combinado en su denominación local ([Pallisé, González, Verges, Daniel y Fonseca, 2018](#)).

Pese a su auge como innovación, hay quien cuestiona que su práctica sea realmente novedosa aunque sí lo sea su denominación y atención recibida en la literatura ([Aretio, 2018](#)). Dicha

atención resulta comprensible a la luz de revisiones de la literatura que convergen en cierta superioridad - con matices - respecto al logro académico de los estudiantes en modalidad *b-learning* frente a los de modalidad puramente presencial o puramente online ([Liu et al., 2016](#); [Means, Toyama, Murphy y Baki, 2013](#); [Siemens, Gašević y Dawson, 2015](#)). Aunque no está totalmente claro el nexo causal explicativo de dicha superioridad, parece que el componente de participación e interacción social podría ser - a la vez que un desafío - un factor clave de tal ventaja ([Boelens, De Wever y Voet, 2017](#); [Ma'arop y Embi, 2016](#)). El estudio de factores con posible incidencia sobre la calidad del aprendizaje en modalidad *blended*, apunta al papel de las metodologías activas de

enseñanza y la integración del uso de herramientas tecnológicas para la comunicación que favorezcan un rol activo y participativo de los estudiantes (Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee y Kenney, 2015; Mozelius y Hettiarachchi, 2017).

La literatura reciente sobre factores con incidencia en un aprendizaje exitoso, han resultado poco concluyentes respecto a variables del profesorado, pese a su responsabilidad directa sobre la actividades de aprendizaje (Çakır y Bichelmeyer, 2016; Kintu, Zhu y Kagambe, 2017; Nortvig, Petersen y Balle, 2018). Aun siendo el diseño instruccional un tema recurrente en la literatura y un factor clave de satisfacción de los estudiantes en esta modalidad, no hay conclusión definitiva sobre un formato instruccional ideal dada la variedad de factores individuales y contextuales involucrados (Chen y Yao, 2016; Kintu et al., 2017; Zhang y Zhu, 2017); entre esos factores, variables individuales como compromiso y metas docentes pueden resultar de interés para clarificar su influencia en los métodos de enseñanza implementados (Guglielmi, Bruni, Simbula, Fraccaroli y Depolo, 2016; Han y Yin, 2016; Han, Yin y Wang, 2016).

Atendiendo a lo indicado anteriormente, a continuación se abordan los métodos de enseñanza, el compromiso y las metas de los docentes, como variables de interés en la enseñanza de forma general y en esta modalidad de forma particular. Sobre dichas variables se desarrollará el presente estudio.

Métodos de enseñanza

Un método de enseñanza es "...un procedimiento reglado, fundamentado teóricamente y contrastado. Es un plan de acción por pasos, en función de las metas del profesor y objetivos de los alumnos" (March, 2006, p. 41). A los métodos subyacen unas determinadas concepciones sobre cómo se entiende el proceso de aprendizaje, concepciones que pueden estar más o menos próximas al constructivismo imperante en la actualidad. Aunque existen múltiples taxonomías metodológicas, en la literatura suelen prevalecer como prácticas instruccionales con cierta entidad el aprendizaje cooperativo, el método de casos, la realización de preguntas, la exposición y el aprendizaje por proyectos (Díaz et al., 2006; González, 2013; March, 2006; Prince y Felder, 2006).

El aprendizaje cooperativo implica a los estudiantes trabajando en grupos hacia la superación de una tarea académica (Gillies, 2016). El método de casos implica la presentación de relatos sobre situaciones problemáticas con diversos personajes, roles, responsabilidades..., siendo valiosos en la medida en que resultan prácticos, interesantes, suscitan la discusión y tienen una extensión adecuada (McFarlane, 2015). La realización de preguntas implica una aproximación didáctica sustentada en el cuestionamiento de profesores y estudiantes sobre los objetos de aprendizaje, desde el uso de diferente tipo de preguntas para la supervisión del aprendizaje hasta un cuestionamiento profundo de tipo socrático (Makwinja, 2017; Serafini, 2016). La exposición implicaría la presentación organizada de los contenidos que deben ser aprendidos por los estudiantes, siendo la forma de enseñanza tradicional por excelencia en la que el estudiante asume un rol pasivo y el profesor un rol protagonista (Sánchez, 2011). El aprendizaje por proyectos implicaría la resolución de una situación problemática dentro de una determinada materia con una clara orientación a la consecución de algún tipo de producto: un informe, un dispositivo, un programa de intervención... (Lepe y Jiménez-Rodrigo, 2014). Más allá de los propios métodos, su desarrollo en un contexto *blended* requiere contemplar las herramientas tecnológicas tanto oficiales (provistas por la propia universidad) como no oficiales (ajenas a la universidad) para su articulación; en el primer caso estaríamos hablando de herramientas

como los *Learning Management System* (LMS), y en el segundo de herramientas como servicios de mensajería y redes sociales (García-Ruiz, Morueta y Gómez, 2018; Morueta, Rodríguez y Gómez, 2011; Ruiz-Corbella, Diestro y García-Blanco, 2016).

Compromiso

El compromiso (*engagement*) hace referencia al nivel de plenitud con el que un individuo afronta la realización de una determinada tarea o responsabilidad, en este caso la actividad docente en un contexto *blended*. Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002) propusieron tres dimensiones de compromiso: vigor, dedicación y absorción. En sus propias palabras:

"...vigor es (...) la voluntad de invertir esfuerzos en el propio trabajo, y persistencia incluso ante las dificultades. La dedicación se caracteriza por un sentido de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío [...]. La absorción se caracteriza por estar completamente concentrado y profundamente absorto en el propio trabajo, por lo que el tiempo pasa rápidamente y uno tiene dificultades para desvincularse del mismo" (Schaufeli et al., 2002, pp.74-75)

El compromiso como variable afectivo-motivacional del profesorado contribuye a una mejor instrucción al relacionarse con esfuerzos adicionales en la preparación didáctica (Garrick et al., 2018); parece existir cierto vacío en una literatura centrada casi en exclusiva en el compromiso de los estudiantes o – a lo sumo – en el compromiso del profesorado respecto a fenómenos de abandono/renovación generacional (Skaalvik y Skaalvik, 2016; Perera, Vosicka, Granziera y McIlveen, 2018). El riesgo de dar el compromiso docente por sentado es demasiado elevado en contextos particularmente demandantes como los híbridos, no solo por el riesgo de abandono sino porque difícilmente podrá involucrarse cognitivamente y afectivamente a los estudiantes si el propio profesorado no lo está en su tarea.

Metas

Son objetivos de naturaleza personal y profesional que impulsan el desarrollo de las funciones docentes y tutoriales de los profesores (Thomson y Palermo, 2014). Una taxonomía clásica de metas es la que distingue entre motivación intrínseca como disposición positiva hacia la tarea porque resulta satisfactoria en sí misma, y motivación extrínseca como la que requiere la consecución de algún tipo de beneficio externo a la tarea para que se inicie o mantenga su realización (Ryan y Deci, 2000). El desarrollo de taxonomías de metas ha sido altamente fructífero en la literatura, con otras propuestas que distinguen entre metas de aprendizaje vs rendimiento, o metas de aproximación vs ejecución (Daumiller, Dickhäuser y Dresel, 2019). Junto con la meta intrínseca y extrínseca, la meta social emerge también con cierta entidad ante una perspectiva intercultural (King y Watkins, 2012) entendiéndola como una disposición con orientación prosocial, de ayudar a los estudiantes. Las metas influyen en los pensamientos, las emociones y los comportamientos del profesorado (Daumiller et al., 2019), por lo que se trata de un constructo potencialmente relacionado con su compromiso docente (Han et al., 2016).

Objetivos e hipótesis

Mediante este estudio se pretende conocer las características metodológicas y motivacionales de una muestra de profesores

en modalidad *b-learning*. De manera específica se persigue describir a la muestra en las dimensiones consideradas y analizar tanto sus interrelaciones como su relación con variables sociodemográficas. Se plantean las siguientes hipótesis como referencia:

H1: Los profesores no diferirán en métodos, compromiso y metas en función del sexo.

H2: Los profesores no diferirán en métodos, compromiso y metas en función de su edad y experiencia.

H3: Los profesores no diferirán en métodos, compromiso y metas en función de su estatus laboral.

H4: Los profesores no diferirán en métodos, compromiso y metas en función del área de conocimiento a la que pertenezcan.

Método

Participantes

En la investigación participaron 365 profesores-tutores pertenecientes a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Se trata de una universidad en la que se ofrece una metodología online con sesiones periódicas de carácter semipresencial denominadas tutorías. Dichas sesiones pueden ser retransmitidas y grabadas a través de la plataforma audiovisual de la universidad. Esta tarea híbrida esta encomendada a un profesorado específico: los profesores-tutores. El profesorado-tutor puede estar en posesión, o no, de la denominada *venia docendi*. La *venia docendi* es una autorización otorgada por el rectorado de la universidad para posibilitar el desempeño de la función docente en el contexto de *b-learning*. El no estar en posesión de dicha *venia* implica un estatus de interinidad como sustituto, a la espera de que se produzca el concurso de méritos correspondiente. Los profesores-tutores participantes en este estudio desarrollan su actividad a nivel de Curso de Acceso a la Universidad, Grado y/o Máster, y lo hacen cubriendo la práctica totalidad de áreas de conocimiento a excepción del ámbito clínico-sanitario pues -salvo Psicología - no se imparte en esta universidad.

El muestreo fue no-probabilístico e incidental. A nivel sociodemográfico, el 56.2% de la muestra fueron varones y el 43.8% mujeres. Un 31% de los profesores tenía menos de 46 años, el 37% tenía entre 47 y 55 años y el 32% restante era mayor de 56 años. El 27% tenía menos de 5 años de experiencia como profesor en modalidad *b-learning*, el 28% tenía entre 6 y 10 años de experiencia, el 22.5% tenía entre 11 y 20 años de experiencia y el 21.9% restante tenía más de 21 años de experiencia. Finalmente, el 66.3% de la muestra contaba con *venia docendi* para ejercer en esta modalidad, mientras que el 33.7% restante carecía de ella encontrándose en estatus de interinidad.

Variables e instrumentos

En el estudio se contemplaron las siguientes variables sociodemográficas: sexo, edad, años de experiencia como docente en *b-learning*, tenencia o no de *venia docendi* y área de conocimiento. El apartado introductorio del cuestionario fue utilizado para la recogida de este tipo de información sociodemográfica.

Como variables de interés se establecieron los métodos de enseñanza, el compromiso y las metas del profesorado. Todos los instrumentos fueron contestados en una escala tipo Likert de 7 puntos.

En relación con los métodos de enseñanza, se utilizó la Escala de Metodologías ($\alpha = .66$) de elaboración propia con las siguientes

dimensiones: aprendizaje cooperativo ($\alpha = .87$) (p.e., “organizo actividades que requieren que los alumnos formen parejas o grupos para trabajar”), método de casos ($\alpha = .82$) (p.e., “planteo relatos de experiencias profesionales, propias o ajenas, para facilitar la conexión de los contenidos teóricos con la realidad profesional”), realización de preguntas ($\alpha = .74$) (p.e., “antes de abordar una determinada cuestión, hago preguntas a los estudiantes para conocer su nivel de conocimientos al respecto”), exposición ($\alpha = .68$) (p.e., “expongo organizadamente los contenidos de la asignatura de forma oral”), aprendizaje por proyectos ($\alpha = .75$) (p.e., “propongo a los estudiantes que se planteen la realización de un proyecto semejante al que realizarían en su futura práctica profesional”), tecnología oficial ($\alpha = .65$) (p.e., “interactúo con mis estudiantes a través del foro de tutoría”) y tecnología no oficial ($\alpha = .86$) (p.e., “me comunico con los estudiantes a través de APPs de mensajería (WhatsApp, Facebook...)”). En el instrumento de 26 items los profesores valoraron el grado en que empleaban cada método en sus clases semipresenciales.

Para el compromiso se utilizó como referencia la Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli et al., 2002) ($\alpha = .90$), vinculando su contenido específicamente a la función docente en el contexto de *b-learning*; la versión de 15 ítems cuenta con la siguiente estructura teórica: dedicación ($\alpha = .92$), vigor ($\alpha = .88$) y absorción ($\alpha = .89$).

Respecto a las metas se utilizó una adaptación del Cuestionario de Metas relativas a la Profesión Docente (Suárez, Rubio, Antúnez, y Fernández, 2013) ($\alpha = .76$), con 12 items que integran las siguientes dimensiones: meta extrínseca ($\alpha = .85$), meta intrínseca ($\alpha = .87$) y meta social ($\alpha = .77$).

Procedimiento

Se contactó con los profesores que trabajan en esta modalidad a través de la plataforma informática de la universidad, solicitando su participación voluntaria e informando del anonimato en el tratamiento de los datos. Las escalas fueron administradas a través de la herramienta online de formularios de Google. La investigación cumple con las normas establecidas en el Comité Ético de la Universidad.

Análisis de datos

Se calcularon medias y desviaciones típicas para los análisis descriptivos, mientras que para el estudio de las posibles relaciones entre las variables se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Para los análisis inferenciales sobre los factores en función de las variables sociodemográficas consideradas, se utilizó en un primer momento la prueba Kolmogorov-Smirnov y el test de Levene con objeto de comprobar los supuestos de normalidad y homocedasticidad respectivamente. En el caso de variables dicotómicas como sexo y *venia docendi*, se utilizó exclusivamente el estadístico *U* de Mann Whitney pues en ningún caso se cumplieron los supuestos paramétricos. La edad fue transformada en una variable poltómica utilizando el SPSS, estableciendo 3 grupos en base a los percentiles 33 y 66 como puntos de corte: menores de 46 años, 47 a 55 años, 56 años o más. Para los años de experiencia se procedió de manera similar utilizando los cuartiles como referencia: menos de 5 años, de 6 a 10, de 11 a 20 y más de 21 años de experiencia. En todas las variables poltómicas se terminó utilizando el estadístico el *H* de Kruskal Wallis al incumplirse los supuestos de normalidad y homocedasticidad. El tamaño del efecto fue estimado mediante *r*, de modo que para valorar el tamaño de los efectos obtenidos se considera que $r = .10$ (bajo), $r = .30$ (medio), $r = .50$ (grande) y $r = .70$ (muy grande).

Resultados

Descriptivos y correlacionales

Se observa una notable utilización de la exposición y de la realización de preguntas, el aprendizaje por proyectos y el mé-

todo de casos presentaron valores intermedios, quedando el aprendizaje cooperativo como el método con menor presencia (Tabla 1). Las tres dimensiones de compromiso puntuaron alto, la meta social destaca sobre las demás y se observa un reducido uso de herramientas no oficiales para la comunicación con los estudiantes.

Tabla 1.
Resultados de los análisis descriptivos y correlacionales

	M	DT	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Cooperativo	2.86	1.64	.44**	.40**	.20**	.25**	.37**	.07	.34**	.32**	30**	.27**	.16**	.19**
2.Casos	4.72	1.52		.56**	.28**	.28**	.31**	.10	.39**	.36**	.36**	.26**	.14**	.22*
3.Preguntas	5.30	1.21			.22*	.25**	.20**	.06	.41**	.45**	.33**	.24**	.09	.26*
4.Exposición	5.84	1.14				.12*	.11*	.33**	.34**	.39**	.28**	.27**	.16**	.19**
5.Proyectos	3.95	1.64					.15*	.14*	.19**	.16**	.19**	.17**	.13*	.17**
6.Tecnología no oficial	2.16	1.80						.03	.21**	.18**	.24**	.13*	.08	.14**
7.Tecnología oficial	4.15	1.82							.15**	.17**	.18**	.17**	.10	.12*
8.Dedicación	5.86	1.12								.85**	.76**	.57**	.20**	.56**
9.Vigor	5.89	1.01									.73**	.51**	.20**	.54**
10.Absorción	5.32	1.37										.57**	.29**	.53**
11.Meta intrínseca	5.56	1.38											.61**	.62**
12.Meta extrínseca	4.62	1.72												.42**
13.Meta social	6.26	.96												

Nota. ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En las sucesivas tablas se presentan exclusivamente los resultados estadísticamente significativos sobre diferencias de medias. Tomando como referencia la primera hipótesis (H1), se evidencia que las profesoras hacen un uso significativamente superior de la exposición y la realización de preguntas, destacando

también por su mayor vigor y motivación tanto intrínseca como extrínseca (Tabla 2). Los profesores varones solamente las superan en el uso de herramientas no oficiales para la comunicación con los estudiantes.

Tabla 2.

Resultados estadísticamente significativos del análisis U de Mann-Whitney respecto a métodos, compromiso y metas en función del sexo

	Sexo	Rango	U	p	r
Preguntas	Hombre	R = 166.36	12989.5	.00**	-.18
	Mujer	R = 204.32			
Exposición	Hombre	R = 166.50	13017	.00**	-.18
	Mujer	R = 204.14			
Tecnología no oficial	Hombre	R = 191.63	14630.5	.04*	-.10
	Mujer	R = 171.94			
Vigor	Hombre	R = 165.56	12824.5	.00**	-.19
	Mujer	R = 205.35			
Meta intrínseca	Hombre	R = 165.34	12780.5	.00**	-.19
	Mujer	R = 205.62			
Meta extrínseca	Hombre	R = 172.98	14345.5	.04*	-.11
	Mujer	R = 195.84			

Nota. ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

A la luz de la segunda hipótesis (H2), se constata que los docentes más jóvenes hacen un mayor uso de la exposición, las preguntas y los casos; presentan un nivel de dedicación superior al del grupo intermedio de edad, aunque al mismo tiempo son los que menos utilizan herramientas no oficiales para la co-

municación con sus estudiantes (Tabla 3). En la misma tabla se observa que los profesores de mayor edad se apoyan más en el aprendizaje cooperativo de lo que lo hacen los del grupo intermedio de edad. El profesorado más inexperto hace un mayor uso de la exposición que los profesores más veteranos; mientras, el

grupo de mayor experiencia es más proclive a la utilización de herramientas no oficiales para la interacción con sus estudiantes (Tabla 4). También se observa en dicha tabla que los profesores

con entre 6 a 10 años de experiencia utilizan significativamente más las tecnologías oficiales de la universidad que el grupo más veterano.

Tabla 3.

Resultados estadísticamente significativos del análisis H de Kruskal-Wallis respecto a métodos, compromiso y metas en función de la edad

	Edad	Rango	χ^2	<i>p</i>	Comparaciones múltiples
Cooperativo	(A) ≤ 46 años	R = 185.21	6.96	.03*	**C>B
	(B) 47-55 años	R = 165.85			
	(C) ≥ 56 años	R = 200.65			
Casos	(A) ≤ 46 años	R = 193.81	5.08	.07	*A>B
	(B) 47-55 años	R = 166.82			
	(C) ≥ 56 años	R = 191.23			
Preguntas	(A) ≤ 46 años	R = 205.13	8.47	.01*	**A>C
	(B) 47-55 años	R = 179.94			
	(C) ≥ 56 años	R = 165.15			
Exposición	(A) ≤ 46 años	R = 199.69	5.71	.05	*A>C
	(B) 47-55 años	R = 183.18			
	(C) ≥ 56 años	R = 166.67			
Tecnología no oficial	(A) ≤ 46 años	R = 149.51	21.14	.00**	**A<B,C
	(B) 47-55 años	R = 193.43			
	(C) ≥ 56 años	R = 203.31			
Dedicación	(A) ≤ 46 años	R = 195.46	4.95	.08	*A>B
	(B) 47-55 años	R = 167.40			
	(C) ≥ 56 años	R = 188.97			

Nota. ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Tabla 4.

Resultados estadísticamente significativos del análisis H de Kruskal-Wallis respecto a métodos, compromiso y metas en función de los años de experiencia como profesor

	Experiencia	Rango	χ^2	<i>p</i>	Comparaciones múltiples
Preguntas	(A) ≤ 5 años	R = 191.38	4.94	.17	*C>D
	(B) 6-10 años	R = 178.61			
	(C) 11-20 años	R = 197.05			
	(D) ≥ 21 años	R = 163.78			
Exposición	(A) ≤ 5 años	R = 219.08	21.38	.00*	**A>C,D; *A>B; *B>D
	(B) 6-10 años	R = 186.38			
	(C) 11-20 años	R = 164.80			
	(D) ≥ 21 años	R = 152.19			
Tecnología no oficial	(A) ≤ 5 años	R = 169.08	4.93	.17	*D>A
	(B) 6-10 años	R = 183.15			
	(C) 11-20 años	R = 182.61			
	(D) ≥ 21 años	R = 200.62			
Tecnología oficial	(A) ≤ 5 años	R = 189.98	6.61	.08	*B>D
	(B) 6-10 años	R = 195.69			
	(C) 11-20 años	R = 183.35			
	(D) ≥ 21 años	R = 157.58			

Nota. ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

La tercera hipótesis (H3) también queda falseada, pues aquellos profesores en estatus de interinidad por carecer de *venia docendi* hacen un uso superior del aprendizaje cooperativo y las

preguntas, tienen mayor compromiso y motivación intrínseca que aquellos que poseen la *venia* (Tabla 5).

Tabla 5.

Resultados estadísticamente significativos del análisis U de Mann-Whitney respecto a métodos, compromiso y metas en función de tener *venia docendi*

	Venia	Rango	U	p	r
Cooperativo	Sí	R = 174.93	12931	.03*	-.11
	No	R = 198.87			
Preguntas	Sí	R = 175.00	12947	.04*	-.11
	No	R = 198.74			
Dedicación	Sí	R = 171.57	12118	.00**	-.15
	No	R = 205.48			
Vigor	Sí	R = 169.88	11709	.00**	-.18
	No	R = 208.80			
Absorción	Sí	R = 174.42	12807	.02*	-.11
	No	R = 199.88			
Meta intrínseca	Sí	R = 168.91	11473	.00**	-.19
	No	R = 210.72			

Nota. * $p \leq .05$

Finalmente, en la Tabla 6 se evidencian diferencias respecto al uso de métodos de enseñanza entre ámbitos de conocimiento, quedando falseada la cuarta y última hipótesis (H4). El aprendizaje cooperativo y por proyectos tienen un lugar destacado en las Ciencias del Comportamiento y Ciencias de la Educación, mientras que la exposición tiene un lugar preeminente en Historia del Arte y Expresión Artística. El método de casos tiene un

escaso espacio en el ámbito de las Ciencias, y no es aquí donde destaca la realización de preguntas sino en Filología y Ciencias de la Educación. Aunque no hay diferencias respecto al uso de herramientas oficiales de comunicación con los estudiantes, las no oficiales son aprovechadas en mayor medida por los profesores de Ciencias de la Educación (Tabla 6).

Tabla 6.

Resultados estadísticamente significativos del análisis H de Kruskal Wallis respecto a métodos en función del área de conocimiento

Área de conocimiento	Rango	χ^2	p	Comparaciones múltiples
Cooperativo				
(A) Historia, Filosofía y Geografía	R= 174.61	23.76	.00**	**I>E,F; *I>A,D,J; **H>E,F; *H>D
(B) Filología y Lingüística	R= 177.40			
(C) Historia del Arte y Expresión Artística	R= 187.47			
(D) Ciencias	R= 158.44			
(E) Ingeniería y Arquitectura	R= 144.32			
(F) Derecho	R= 140.73			
(G) Ciencias Económicas y Empresariales	R= 180.82			
(H) Ciencias de la Educación	R= 212.68			
(I) Ciencias del Comportamiento	R= 219.41			
(J) Ciencias Sociales	R= 169.51			
Casos				
(A) Historia, Filosofía y Geografía	R= 167.50	16.51	.05	**D<H,I; *D<B,E,J
(B) Filología y Lingüística	R= 176.18			
(C) Historia del Arte y Expresión Artística	R= 177.56			
(D) Ciencias	R= 125.48			
(E) Ingeniería y Arquitectura	R= 204.11			
(F) Derecho	R= 164.99			
(G) Ciencias Económicas y Empresariales	R= 169.58			
(H) Ciencias de la Educación	R= 206.95			
(I) Ciencias del Comportamiento	R= 197.02			
(J) Ciencias Sociales	R= 199.24			

Preguntas					
(A) Historia, Filosofía y Geografía	R= 186.09				
(B) Filología y Lingüística	R= 212.63				
(C) Historia del Arte y Expresión Artística	R= 183.50				
(D) Ciencias	R= 157.00				
(E) Ingeniería y Arquitectura	R= 180.75	14.02	.12		*B>D,F,G,J; *H>D,F,G,J
(F) Derecho	R= 162.68				
(G) Ciencias Económicas y Empresariales	R= 164.36				
(H) Ciencias de la Educación	R= 212.30				
(I) Ciencias del Comportamiento	R= 187.74				
(J) Ciencias Sociales	R= 155.22				
Exposición					
(A) Historia, Filosofía y Geografía	R= 202.37				
(B) Filología y Lingüística	R= 184.72				
(C) Historia del Arte y Expresión Artística	R= 255.06				
(D) Ciencias	R= 162.37				
(E) Ingeniería y Arquitectura	R= 162.25	27.01	.00**		**C>B,D,F,G; *C>E,H,J; **F<B,H,I; *F<A; **I>G; *I>D
(F) Derecho	R= 135.88				
(G) Ciencias Económicas y Empresariales	R= 154.61				
(H) Ciencias de la Educación	R= 192.05				
(I) Ciencias del Comportamiento	R= 210.69				
(J) Ciencias Sociales	R= 168.24				
Proyectos					
(A) Historia, Filosofía y Geografía	R= 160.56				
(B) Filología y Lingüística	R= 189.25				
(C) Historia del Arte y Expresión Artística	R= 176.72				
(D) Ciencias	R= 175.67				
(E) Ingeniería y Arquitectura	R= 199.34	12.73	.17		*H>F,J; *I>F,J
(F) Derecho	R= 153.74				
(G) Ciencias Económicas y Empresariales	R= 191.43				
(H) Ciencias de la Educación	R= 206.32				
(I) Ciencias del Comportamiento	R= 197.67				
(J) Ciencias Sociales	R= 153.28				
Tecnología no oficial					
(A) Historia, Filosofía y Geografía	R= 170.80				
(B) Filología y Lingüística	R= 190.35				
(C) Historia del Arte y Expresión Artística	R= 169.22				
(D) Ciencias	R= 166.91				
(E) Ingeniería y Arquitectura	R= 163.14	13.42	.14		**H>I
(F) Derecho	R= 190.32				
(G) Ciencias Económicas y Empresariales	R= 198.03				
(H) Ciencias de la Educación	R= 213.37				
(I) Ciencias del Comportamiento	R= 159.45				
(J) Ciencias Sociales	R= 181.21				

Nota. ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Discusión y conclusiones

A pesar de los esfuerzos realizados en la transición a un modelo de enseñanza por competencias, la exposición sigue teniendo un importante papel dentro de los métodos de enseñanza del profesorado en *b-learning* de la muestra considerada; a pesar ser un método centrado en el profesorado, puede resultar ventajoso para los estudiantes en un contexto de aproximación inicial a los contenidos de las materias (Sánchez, 2011). El que los profesores más jóvenes y con menor experiencia utilicen la exposición en mayor medida podría estar sugiriendo falta de seguridad con los contenidos y/o con la modalidad *blended*, facilitando que se adopte un método de enseñanza que resulta menos arriesgado en términos instruccionales. La elevada realización de preguntas resulta positiva desde el punto de vista constructivista e interactivo; sin embargo, sería de interés profundizar en su naturaleza antes de adelantar conclusiones: indagar sobre el uso de preguntas abiertas/cerradas, de autoconfirmación, sugeridas, preguntas-problema, orientadas al contenido, de comprensión o

metacognitivas (Serafini, 2016). Esta autora indica en su trabajo cualitativo que los profesores más experimentados se apoyan más en preguntas al sentirse confiados en su materia, mientras que los menos experimentados hacen menos preguntas y se centran en la exposición. Éste es un resultado que el presente trabajo avala con matices, pues aquí es el grupo de profesores más joven el que se apoya en la realización de preguntas de manera significativamente superior que el grupo de mayor edad. Del mismo modo, los profesores de más experiencia (más de 21 años en *b-learning*) se apoyan menos en la exposición pero también son los que menos utilizan la realización de preguntas. Unido al hecho de que ellos son también los que más utilizan herramientas tecnológicas no oficiales (redes sociales, servicios de mensajería...), podría resultar indicativo de mayor flexibilidad y apertura a didácticas menos convencionales; su mayor dominio de las materias dentro de esta modalidad les confiere un punto de partida óptimo para explorar alternativas instruccionales. La supresión de las diferencias profesor-estudiante que propician los canales no oficiales de comunicación, podría ser indicativo de

labores de mentoría informales (Murphy, 2011), siendo ésta una función congruente con el profesorado más veterano.

La escasa utilización del aprendizaje cooperativo podría explicarse por la frágil continuidad de los participantes en las sesiones semipresenciales, teniendo presente que el éxito de este método radica tanto en el rol mediacional del profesorado como la dinámica interactiva que se establezca entre estudiantes (Gillies, 2016). No resulta sorprendente la notable utilización de herramientas oficiales de comunicación por los profesores en *b-learning*, herramientas que para los estudiantes resultan clave en los primeros cursos de enseñanza online tanto para su participación académica como para su integración afectivo-social (Ruiz-Corbella et al., 2016).

Ciertos ámbitos disciplinares podrían parecer abocados a enfoques expositivos con un profesor que explica y unos estudiantes que escuchan y asimilan. Sin embargo, el estudio no apunta resultados que apoyen esta idea. Es cierto que profesores de disciplinas como Historia y Filología se apoyan en mayor medida en la exposición que los de otras áreas, pero no ocurre en otras áreas en las que también podría resultar esperable como en Derecho. El método de casos que ha estado históricamente ligado a materias legales y del ámbito de los negocios (McFarlane, 2015), parece que aquí es más prevalente en el ámbito de las Ingenierías, Educación y Ciencias del Comportamiento. Cabría preguntarse si existen ciertas barreras derivadas del *b-learning* que dificulten su puesta en marcha, pero lo cierto es que existen experiencias de implementación – aunque sin ganancias claras en el aprendizaje – en contextos híbridos apoyándose en materiales alternativos como videos (Pond, 2016). El aprendizaje por proyectos exige una gran claridad en la definición de los objetivos, las competencias a desarrollar, los recursos y la supervisión y apoyo en su desarrollo (Lepe y Jiménez-Rodrigo, 2014), por lo que la variabilidad e inestabilidad de la participación de los estudiantes podría estar limitando sus posibilidades de uso.

Las notables puntuaciones respecto a las tres dimensiones de compromiso, incluso entre diferentes niveles de edad y experiencia, no convergen con los resultados del trabajo de Guglielmi et al. (2016). En él se apunta a un compromiso mayor en los jóvenes que en los mayores, y a que los más jóvenes además estarían guiados con mayor intensidad por motivos intrínsecos. No se replican de manera clara tales resultados aquí; podría explicarse en parte por el contexto del profesorado (etapa y modalidad), y en parte por la diferente consideración de los rangos de edad entre trabajos: en el presente estudio joven implica menor de 46 años, mientras que en Guglielmi et al. (2016) sería entre 20 y 34.

Finalmente comentar, por destacable, el resultado obtenido respecto los profesores en situación de mayor precariedad (sin *venia docendi*); a pesar de un estatus desventajoso, son ellos los que evidenciaron un compromiso y meta intrínseca significativamente superior a los que tenían *venia*. Involucrarse más intensamente puede ser una forma de compensar o justificar los esfuerzos que se vierten ante la ausencia de mayores incentivos extrínsecos. No es un resultado que converja con el hallado por Daumiller et al. (2019) donde la estabilidad motivacional del profesorado universitario estaba presente, independientemente del estatus asociado al tipo de personal que se tratase; no obstante, en dicho trabajo la modalidad de enseñanza no fue considerada y la muestra se limitaba a 3 dominios de conocimiento.

El presente trabajo tiene ciertas limitaciones, como las que se derivan del autoinforme de las dimensiones estudiadas y el subsecuente riesgo de que pueda existir deseabilidad social. Esto hace que haya que ser precavido al valorar los datos obtenidos en términos de valor absoluto, si bien las diferencias encontradas – con tamaños del efecto pequeños – pueden contribuir al

entendimiento de los factores que inciden en el despliegue metodológico en la modalidad *b-learning*. Existen ciertas dimensiones cuyo medio de acceso más factible son los propios participantes (compromiso, metas...), pero sobre otro tipo información se podrían explorar alternativas. Dado que algunos profesores graban en video sus sesiones, para recabar información sobre los métodos de enseñanza podría seleccionarse una muestra de grabaciones para su análisis sistemático posterior con la participación de jueces. Del mismo modo, la profundización cualitativa mediante entrevistas con los profesores podría complementar el enfoque cuantitativo.

En definitiva, los resultados del estudio apuntan a una variedad metodológica que difiere en función de factores contextuales, del profesorado y de las áreas de concimiento a las que pertenecen. Aunque las metodologías activas del aprendizaje se van haciendo un hueco, la exposición sigue teniendo un papel demasiado relevante. Factores contextuales específicos podrían estar constriñendo la actividad del profesorado, como podría ser el caso de la inestabilidad en la asistencia de los estudiantes a las sesiones por su carácter voluntario. Esto podría dificultar iniciativas metodológicas ajustadas a los estudiantes, obligando al profesorado a asumir el protagonismo para contrarrestar una posible falta de participación.

Referencias bibliográficas

- Aretio, L. G. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- Boelens, R., De Wever, B., y Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J., y Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006>
- Çakır, H., y Bichelmeyer, B. A. (2016). Effects of teacher professional characteristics on student achievement: an investigation in blended learning environment with standards-based curriculum. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 20-32. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.817437>
- Chen, W. S., y Yao, A. Y. T. (2016). An empirical evaluation of critical factors influencing learner satisfaction in blended learning: A pilot study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1667-1671. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040719>
- Daumiller, M., Dickhäuser, O., y Dresel, M. (2019). University instructors' achievement goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 131-148. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000271>
- Díaz, M. de M., Rocher, I.A., Urquijo, P.A., Blanco, J.A., Jiménez, E.G., y Fraile, C.L. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., y Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- García-Ruiz, R., Morueta, R. T., y Gómez, Á. H. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evi-

- dencias para el aprendizaje. *Aula abierta*, 47(3), 291-298. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>
- Garrick, A., Mak, A. S., Cathcart, S., Winwood, P. C., Bakker, A. B., y Lushington, K. (2018). Non-Work Time Activities Predicting Teachers' Work-Related Fatigue and Engagement: An Effort-Recovery Approach. *Australian Psychologist*, 53(3), 243-252. <https://doi.org/10.1111/ap.12290>
- Garrison, D. R., y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- González, J. A. (2013). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos educativos*, 15, 93-106. <http://dx.doi.org/10.18172/con.657>
- Guglielmi, D., Bruni, I., Simbula, S., Fraccaroli, F., y Depolo, M. (2016). What drives teacher engagement: A study of different age cohorts. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 323-340. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0263-8>
- Han, J., y Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Han, J., Yin, H., y Wang, W. (2016). The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: the mediating role of teacher engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 526-547. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>
- King, R. B., y Watkins, D. A. (2012). "Socializing" achievement goal theory: The need for social goals. *Psychological studies*, 57(1), 112-116. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0140-8>
- Kintu, M. J., Zhu, C., y Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
- Lepe, E. M., y Jiménez-Rodrigo, M. L. (2014). Project-based learning in virtual environments: a case study of a university teaching experience. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 11(1), 76-90. <https://doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1762>
- Liu, Q., Peng, W., Zhang, F., Hu, R., Li, Y., y Yan, W. (2016). The effectiveness of blended learning in health professions: systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 18(1), e2. <https://doi.org/10.2196/jmir.4807>
- Ma'arop, A. H., y Embi, M. A. (2016). Implementation of blended learning in higher learning institutions: A review of the literature. *International Education Studies*, 9(3), 41-52. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n3p41>
- Makwinja, S. (2017). The Socratic elenchus and knowledge processes in the 21 st century. *Journal of Humanities*, 25(1), 51-78.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- McFarlane, D. A. (2015). Guidelines for Using Case Studies in the Teaching-Learning Process. *College Quarterly*, 18(1), 1-6.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., y Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Morueta, R. T., Rodríguez, M. A. P., y Gómez, J. I. A. (2011). Blended e-learning en universidades andaluzas. *Aula abierta*, 39(2), 47-58.
- Mozelius, P., y Hettiarachchi, E. (2017). Critical factors for implementing blended learning in higher education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 6(1), 4-18. <https://www.doi.org/10.1515/ijicte-2017-0001>
- Murphy, W. M. (2011). From e-mentoring to blended mentoring: Increasing students' developmental initiation and mentors' satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 606-622. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0090>
- Nortvig, A. M., Petersen, A. K., y Balle, S. H. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), 46-55.
- Pallisé, J. S., González, C. B., Verges, C. B., Daniel, M. B., y Fonseca, M. T. (2018). Análisis cuantitativo y cualitativo de la semi-presencialidad del sistema universitario de Cataluña. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 113-133. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18773>
- Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., y McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 28-41. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.006>
- Pond, K. (2016). Student Engagement in Video Case Based Undergraduate Business Teaching. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 119-127. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n1p119>
- Prince, M. J., y Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of engineering education*, 95(2), 123-138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Ruiz-Corbella, M., Diestro, A., y García-Blanco, M. (2016). Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED). *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 121-134.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sánchez, M. R. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-102.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Serafini, R. A. (2016). Las preguntas del docente en la interacción didáctica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(11), 15-28.
- Siemens, G., Gašević, D., y Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Edmonton, AB: Athabasca University.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Suárez, J. M., Rubio, V., Antúnez, R., y Fernández A. P. (2013). Cuestionario de Metas relativas a la profesión docente. Documento de trabajo.
- Thomson, M. M., y Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>
- Zhang, W., y Zhu, C. (2017). Review on blended learning: Identifying the key themes and categories. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(9), 673-678. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.9.952>

