

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 68
Número, 4
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE Y EFICACIA DOCENTE. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE FACTORES ASOCIADOS

Opportunity to learn (OTL) and teaching effectiveness: an exploratory analysis of associated factors

SAMUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, RUBÉN FERNÁNDEZ ALONSO, JOSÉ MIGUEL ARIAS BLANCO,
MARCELINO FERNÁNDEZ-RAIGOSO CASTAÑO Y JOAQUÍN LORENZO BURGUERA CONDON
Universidad de Oviedo

DOI: 10.13042/Bordon.2016.38075

Fecha de recepción: 30/07/2015 • Fecha de aceptación: 30/03/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Samuel Fernández Fernández. E-mail: samuel@uniovi.es

INTRODUCCIÓN. Este trabajo analiza el tiempo que el profesorado dedica en su labor docente a actividades específicas de enseñanza y promoción de aprendizajes en su alumnado, por considerar que estos tiempos constituyen un indicador clave del estándar *oportunidad de aprendizaje* (OTL) y un rasgo de eficacia docente. El objetivo principal es explorar las variables asociadas a la distribución del tiempo que dedica el profesorado a tareas de enseñanza-aprendizaje. **MÉTODO.** Partiendo de la encuesta TALIS 2013, se analiza el tiempo que el profesorado español dedica a tareas administrativas, al control de conductas y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El estudio se centra en la comparación de tres modelos de análisis de regresión múltiple mediante la adición de diferentes conjuntos de variables. **RESULTADOS.** Los docentes españoles dedican menos tiempo a las tareas de enseñanza-aprendizaje que los de países de nuestro entorno. La metodología de enseñanza y el clima de disciplina tienen más peso explicativo en la distribución de tiempos que la tipología de materia, actitudes, expectativas, género y experiencia docente. **DISCUSIÓN.** Las diferentes condiciones que facilitan una enseñanza efectiva precisan la adopción de estrategias en centros escolares de zonas socioculturales desfavorecidas y con alumnado con dificultades en su aprendizaje. Los equipos directivos deben asumir que incrementar la eficacia docente supone tener en cuenta las características del profesorado, las estrategias metodológicas que desarrollan y las agrupaciones de aula.

Palabras clave: *Oportunidades educativas, Eficacia docente, Encuestas de profesorado, Análisis de Regresión Múltiple.*

Introducción

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre *Igualdad y Equidad en Educación*, realizado a partir del informe PISA 2009, plantea que los centros escolares situados en zonas de menor nivel socioeconómico tienden a reforzar las desigualdades (OECD, 2012: 107). Como imagen didáctica considera este informe el hipotético caso de dos alumnos cuyas familias tienen similar nivel socioeconómico pero acuden a centros en los que la mayoría del alumnado es, en un caso, de familias de alto nivel socioeconómico y, en el otro, de familias de bajo nivel. Los análisis diferenciales realizados en los países de la OCDE muestran que el primer alumno sería esperable que obtuviese una puntuación en los indicadores de competencia lectora de 32 puntos más alta que el segundo, pudiendo superar los 50 puntos en algunos países. Según los autores, esto pone de manifiesto la doble desigualdad que afecta al alumnado de medios desfavorecidos ya que los centros educativos no solo no reducen el impacto negativo del nivel socioeconómico sino que lo amplifican en términos de rendimiento académico.

Como indican diferentes estudios (Hattie, 2003; Black, 2007; Cochran-Smith y Lytle, 2009; Faubert, 2012), el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye el factor más decisivo para la implicación del alumnado en la actividad escolar, la mejora de su rendimiento y el refuerzo de la igualdad en centros de zonas socialmente desfavorecidas. Al hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje hacen referencia a la organización del currículo en torno a la actividad del alumnado, la adaptación de las tareas a las diferencias individuales y grupales y la diversidad de estilos de aprendizaje. No menos importante resultan el enfoque directo para enseñar conocimientos y habilidades básicas y el aprendizaje reflexivo. El primero mediante presentación de problemas y situaciones concretas que lleven a soluciones claras, que puedan ser asimiladas rápidamente, y el segundo, cuando se

dispone de un conocimiento base, induciendo al alumno a buscar la solución antes de que el profesor la muestre.

La adscripción del alumnado con dificultades de aprendizaje a programas enriquecidos es una de las iniciativas apuntadas por el informe de la OCDE, en referencia al programa “Superación por Iniciativa Personal” (en inglés, AVID), que sitúa al alumnado con dificultades en clases avanzadas con apoyos diarios de compañeros en habilidades de estudio y pensamiento crítico. Por su parte, Hattie (2009) aconseja además evaluar e informar al alumnado sobre sus resultados y el seguimiento de la efectividad de los programas de las asignaturas.

Oportunidad de aprendizaje, implicación activa del estudiante y eficacia docente

El concepto *oportunidad de aprendizaje* (OTL) se basa en una premisa elemental tal que el aprendizaje es función del tiempo y el esfuerzo invertidos (Gillies y Jester-Quijada, 2008). Como idea, la OTL tiene más de medio siglo de vigencia y su origen se encuentra en Carroll (1963), quien estableció que el aprendizaje efectivo debe considerarse como la razón entre el tiempo dedicado al estudio (“*time on task*” o “*engaged time*”) y la cantidad de tiempo que el estudiante necesita realmente para dominar el contenido. Esta idea fue desarrollada en los estudios iniciales de evaluación de sistemas educativos (McDonnell, 1995), como forma de aportar evidencias sobre la validez de contenido de las pruebas para poder comprobar si los estudiantes habían tenido oportunidad de aprender los contenidos relativos a las preguntas planteadas en la evaluación del rendimiento. Para ello, estos primeros estudios evaluativos incluyeron en sus cuestionarios para docentes preguntas que valoraban la congruencia entre el currículo planeado (*intended curriculum*), el desarrollado (*implemented curriculum*) y el logrado (*attained curriculum*). Los resultados mostraron una alta correlación entre rendimiento y

oportunidad de aprendizaje (Lapointe, Mead, y Philips, 1989).

En principio, el concepto OTL se entendió como la oportunidad o exposición del alumnado al contenido, sin referirse a lo que se enseña y cómo. Este planteamiento inicial se ha ido ampliando al incorporar aspectos socioculturales como determinantes o condicionantes del logro educativo. Así, en los años noventa, la OTL llegó a considerarse base del análisis de la calidad de los recursos, prácticas y condiciones educativas, para que todo estudiante pudiese conseguir los objetivos curriculares de cada etapa (Ysseldyke, Thurlow y Shin, 1995). No obstante, no ha habido unanimidad al definir este concepto, entendiéndose unas veces como tiempo de trabajo centrado en tareas curriculares, otras como fondos económicos destinados a un centro educativo y otras como disponibilidad de profesorado bien formado o nivel de cobertura del currículo oficial (Kurtz, 2011: 43). En todo caso, resulta fundamental considerar que el concepto de estándar atribuido a la *oportunidad de aprendizaje* requiere un análisis común para establecer comparaciones e identificar centros que no acrediten una oferta de aprendizaje adecuada.

A lo largo del tiempo se ha considerado que la *oportunidad de aprendizaje* que ofrece un centro educativo requiere analizar lo siguiente (Ysseldyke, Thurlow, y Shin, 1995):

1. Tiempo de permanencia de un estudiante en el centro, referido al horario y calendario escolar.
2. Tiempo dedicado por el estudiante a tareas de aprendizaje.
3. Tiempo que el estudiante se mantiene activamente implicado en las tareas.
4. Presupuesto educativo en términos de gasto por alumno, salario docente y servicios de apoyo disponibles para el alumnado con dificultades de aprendizaje.
5. Información registrada sobre el proceso de enseñanza, con expresión de contenidos

impartidos en cada periodo de clase, modalidad de enseñanza, actividades propuestas al alumnado y materiales utilizados.

La información sobre el proceso de enseñanza ha tenido desarrollos muy concretos en forma de registros complejos, como las escalas de ambiente instructivo (Ysseldyke y Christenson, 2002) o *My iLogs* (Kurtz y Elliott, 2013). Estos últimos autores definen la OTL como el grado de dedicación temporal para conseguir los objetivos curriculares previstos, enfatizando las habilidades cognitivas de alto nivel y planteando actividades que aporten evidencias de aprendizaje y trabajo mediante agrupamientos flexibles. En esta línea, *My iLogs* permite obtener información sobre las actividades de aula, como porcentaje del tiempo de clase dedicado a la enseñanza, elementos del currículo trabajados y nivel de profundidad, habilidades de aprendizaje o procesos cognitivos que enfatizan las tareas propuestas, tipo de evidencias que requieren las actividades de enseñanza-aprendizaje empleadas, cantidad de trabajo que se diferencia para el alumnado con necesidades especiales, etc. Estas cuestiones se responden mediante cinco indicadores, dos relativos a la enseñanza (tiempo y contenido) y tres sobre la calidad del proceso de aprendizaje (habilidades cognitivas trabajadas, actividades que promueven aprendizajes y tipología de grupos de trabajo).

En investigación educativa es frecuente asociar, también, el concepto de *oportunidad de aprendizaje* al de *implicación activa* o “*engagement*”, considerado como el grado en que el estudiante se mantiene centrado en la tarea (Kurz, Talapara y Roach, 2012; Zepke y Leach, 2010). Este término abarca la actitud del alumnado por mantener la atención, el interés y el esfuerzo en las actividades de aprendizaje (Marks, 2000; Fredericks, Blumenfeld y París, 2004) bajo alguna o varias de las tres modalidades de tarea consideradas, comportamental, cognitiva y

emocional. La primera supone realizar las tareas siguiendo las pautas establecidas, manteniendo conductas positivas sin disrupciones; la segunda supone motivación, esfuerzo intelectual y estrategias para resolver problemas, y la tercera se centra en valores, emociones y sentimientos expresados.

En todo caso, la oportunidad construida por el docente y la implicación conseguida en el alumno vienen siendo analizadas preferentemente en términos de tiempos de actividad por algunos sistemas y organizaciones educativas. Así, la OCDE, en el informe *Education at a Glance, 2013*, establece que el promedio de enseñanza en los colegios públicos de educación infantil es de 994 horas, de 790 en primaria, 709 en secundaria obligatoria y 664 en secundaria no obligatoria, con rangos muy amplios que oscilan en primaria entre 600 horas en Grecia o Rusia y 1.000 en Estados Unidos o Chile (OECD, 2013).

Analizando la carga horaria, el Departamento de Educación del Reino Unido (TNS BMRB, 2014) concluye, tras una encuesta en 2013, que su profesorado trabaja más de 50 horas semanales, dedicando a dar clase 19-20 horas, entre 6-7 horas a la atención personal del alumnado y familias, 6-7 a tareas administrativas, 2-3 a formación permanente y 12 horas a trabajo externo. De estas, 10 o más las dedica a planificar tareas escolares y preparar pruebas y exámenes. Este informe destaca que las tareas administrativas van en aumento por el incremento de las tareas burocráticas exigidas por los inspectores que implican, frecuentemente, duplicidad y excesivo nivel de detalle en la información requerida, siendo consideradas innecesarias para planificar y programar la enseñanza. Por el contrario, el 30% del profesorado considera que dedicar más tiempo a guiar el trabajo individual del alumnado mejoraría la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, un 28% indica como elemento de mejora la enseñanza personalizada o en pequeño grupo mientras que el resto menciona la planificación en grupo

de colegas y la búsqueda y preparación de recursos para la enseñanza.

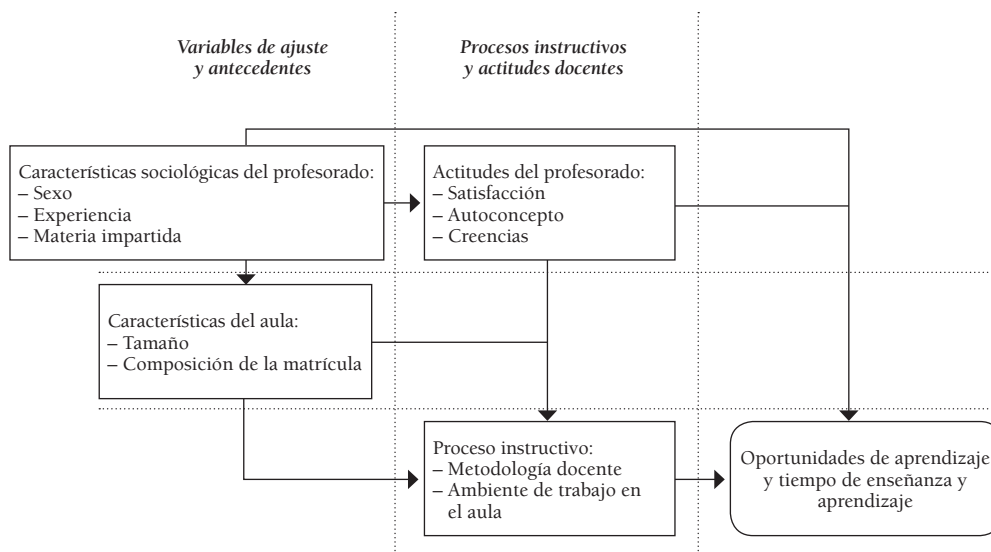
Método

Entre los datos ofrecidos por la encuesta TALIS 2013 no se encuentran los resultados educativos y en consecuencia no es posible contrastar la hipótesis de que los mejores rendimientos académicos se corresponden con los grupos-aula en los que el tiempo efectivo dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje es mayor, pero eso ha sido demostrado hace tiempo por autores como Myers (1990). Como alternativa, los objetivos específicos de este trabajo se concretan en: 1) analizar el tiempo que dedica el profesorado español a tareas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva disciplinar y 2) explorar las variables asociadas a la distribución del tiempo que dedica el profesorado a las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Se trata, pues, de analizar la eficacia docente en relación al concepto de equidad y oportunidad de aprendizaje, utilizando datos representativos del profesorado español de educación secundaria obligatoria que participa en la encuesta TALIS 2013 (MECD, 2014).

La figura 1 muestra el fundamento del análisis, en el que se considera que el tiempo efectivo de aprendizaje depende de variables de diversa naturaleza. Unas, propias del profesorado, incluyen, por un lado, sus características personales y sociales (sexo o experiencia) que en un modelo explicativo funcionarían como variables de ajuste, y por otro, sus actitudes (satisfacción docente o percepciones de autoeficacia). Otro grupo de variables se refiere a las características del grupo-aula: tamaño, número de estudiantes, características del alumnado. Finalmente, el aprovechamiento del tiempo de aula se considera directamente relacionado con los procesos instructivos y el ambiente de trabajo del grupo y, por lo tanto, una concreción fundamental del estándar OTL.

FIGURA I. Marco teórico



Fuente: elaboración propia.

Participantes

En este análisis se ha utilizado la muestra española del estudio TALIS 2013 cuyo cuestionario incluía un bloque denominado “Su práctica docente con el grupo elegido”, que solicitaba al profesorado que respondiese a cuestiones “sobre el primer grupo de ESO al que impartió clase el pasado martes después de las 11:00 h”. Esta instrucción aseguraba la elección aleatoria de un grupo-aula concreto.

Esta muestra la formaron 2.914 profesores de ESO, representando a 179.000 docentes, el 58,4% mujeres y el 41,6% hombres, con una media de edad de 45,6 años (DT = 8,6), y un promedio de experiencia docente de 18,3 años (DT=9,5). Su situación laboral era de un 89,2% contratado a tiempo completo y el 11,8% a tiempo parcial, el 82,4% con contrato indefinido y el 17,6% con contrato de duración determinada. El 91,8% eran diplomados, licenciados o de titulación equivalente, el 4,2% doctores y el 4% titulados en Formación Profesional o Bachillerato.

Tipo de análisis

Para responder al primer objetivo (tiempo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje), realizamos un análisis descriptivo, segmentando el tiempo de aula en tres tipos de actividades: administrativas, de control de aula y de enseñanza y aprendizaje propiamente dichas.

Para el segundo objetivo (variables asociadas a la distribución de tiempos), se han comparado tres modelos de regresión múltiple, estimando la potencia explicativa de las variables consideradas en cada modelo. El primero incluye variables relativas al profesorado: edad, experiencia docente y materia impartida, considerándose variables de ajuste clásico, y otras relacionadas con las actitudes docentes: satisfacción y eficacia autopercebida. El segundo modelo añade a las anteriores otras propias de la composición del aula, como tamaño y características del alumnado. El tercer modelo añade variables propias de la metodología docente y del clima disciplinar del aula.

La encuesta TALIS empleaba un diseño muestral bietápico y estratificado, en el que los docentes que respondían a la encuesta se seleccionaron de acuerdo a un procedimiento aleatorio y sistemático. Además, a cada profesor participante se le asignaba un peso muestral y 100 pesos replicados en función de su probabilidad de selección para participar en el estudio (OECD, 2014b). En estas condiciones, sabemos que el error de los estimadores que ofrece un programa como SPSS es inapropiado ya que asume que el muestreo es aleatorio simple. El problema básico de calcular el error típico de un estimador en un diseño polietápico y estratificado asumiendo que los casos fueron seleccionados de acuerdo a un muestreo aleatorio simple es que dicho error se infraestima, con lo que se elevan inapropiadamente las probabilidades de cometer un error de tipo I, es decir, rechazar la hipótesis nula siendo verdadera. Para prevenir esta incidencia, el estudio PISA desarrolló el módulo *Replicates* para SPSS 15 (OECD, 2005), que hemos asumido. Esto hace que los errores típicos de los estimadores (porcentajes o coeficientes estandarizados de regresión), sean más adecuados al diseño muestral que si se hubiesen calculado con el módulo *Regression* SPSS. Por otro lado, todas las variables incluidas han sido tipificadas previamente, centrando sus valores sobre la media total. Así, los resultados de cada variable en los modelos de regresión lineal pueden interpretarse como tamaños de efecto

estandarizados, con sus correspondientes errores típicos.

Para recuperar datos perdidos empleamos una estrategia doble, según la naturaleza del dato ausente. Cuando el caso está incompleto, mediante el reemplazo por la media del sujeto, y en los casos completamente perdidos por imputación múltiple con el empleo de variables auxiliares (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2012).

VARIABLES DE ESTUDIO

El análisis realizado utiliza una variable dependiente y diversos predictores agrupados como características del profesorado y del aula. Se ha considerado como variable dependiente la *distribución del tiempo dedicado a diferentes actividades*. TALIS 2013 incluía tres ítems para que el profesorado estimara el porcentaje de tiempo empleado en tres actividades dentro del “grupo elegido”: tareas administrativas (pasar lista, distribuir información/impresos del centro, etc.), mantenimiento del orden en clase (disciplina) y actividades de enseñanza y aprendizaje propiamente dichas. La tabla 1 muestra la distribución, en porcentajes, del tiempo dedicado a cada tarea, y la correlación entre las actividades (entre paréntesis los errores típicos de los estimadores).

TABLA 1. Distribución del tiempo dedicado a diferentes tareas

	Media (E.T.)	Coeficientes de correlación (E.T.)		
		Tareas administrativas	Orden y disciplina	Enseñanza y aprendizaje
Tareas administrativas	7,4 (0,12)	–	0,23 (0,02)	-0,55 (0,02)
Orden y disciplina	14,7 (0,29)		–	-0,87 (0,01)
Enseñanza y aprendizaje	77,2 (0,34)			–

Nota: los promedios no suman 100% ya que no todas las respuestas emitidas por el profesorado sumaban exactamente 100%.

La correlación entre tiempo de enseñanza y aprendizaje y tiempo dedicado a tareas de control de aula (orden y disciplina) es cercana a $-.90$, lo que indica que ambas medidas pueden considerarse estimaciones de un mismo fenómeno. Igualmente, la correlación entre el tiempo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje y el dedicado a tareas administrativas es moderadamente negativa, indicando, tal como viene planteándose desde hace tiempo (Brophy y Good, 1986), que el profesorado que podemos considerar más eficiente tiende a invertir menos tiempo en tareas de control de aula y en tareas administrativas.

Para explicar esta distribución de tiempos se utilizan cuatro tipos de variables independientes:

- Variables de ajuste: *sexo*: hombre (0) y mujer (1); *experiencia docente*: número de años dedicados a la docencia; y *materia impartida* (denominación).
- Variables del profesorado.
 - *Autoeficacia docente*. Índice construido por TALIS a partir de un conjunto de preguntas del cuestionario. El índice se tipificó para que la media internacional fuese de 10 puntos y la desviación de 2. Mayores puntuaciones en este índice indican que el profesorado se considera más eficiente para gestionar el aula y enseñar y motivar al alumnado.
 - *Satisfacción docente*. Índice construido por TALIS a partir de otro conjunto de preguntas del cuestionario, tipificado también a escala $N(10,2)$. Mayores puntuaciones indican que el profesorado está más satisfecho con su profesión y con el ambiente de trabajo. Para analizar más en detalle estos índices puede consultarse el informe de OECD (2014b: 196-216).
- Variables relativas a la composición del aula. Se utilizan seis variables.
 - *Tamaño del aula*. Número de estudiantes por aula según las respuestas del profesorado.
 - *Tamaño del aula al cuadrado*. La variable anterior se elevó al cuadrado como medida de centralización.
 - *Composición de la matrícula del aula*. El cuestionario TALIS contenía seis preguntas dirigidas a estimar las características del alumnado del grupo elegido, introducidas por la cuestión: “calcule el porcentaje de estudiantes que dentro de su grupo elegido presentan las siguientes características”. Se eligieron las preguntas: *estudiantes con bajo rendimiento*; *estudiantes con necesidades educativas especiales*; *estudiantes con problemas de rendimiento* y *estudiantes con hogares socioeconómicamente desfavorecidos*. A partir de la escala original de TALIS hemos definido una nueva escala para estas variables recodificando por la media de los intervalos contenidos en las opciones de respuesta.
- Variables de gestión del aula y metodología docente. Las variables se dividen en tres tipos:
 - *Metodología docente*. A partir de las respuestas hemos realizado un análisis de componentes principales por máxima verosimilitud, encontrando dos factores que describen otros tantos perfiles docentes en cuanto a metodología de enseñanza-aprendizaje:
 - *Factor 1. Metodología activa*: puntúa más alto el profesorado que con frecuencia o en todos o casi todos los periodos lectivos promueve en el alumnado el trabajo en grupo, el desarrollo de proyectos y el uso de tecnologías de comunicación.
 - *Factor 2. Metodología clásica*: puntúa más alto el profesorado que con frecuencia o en todos o casi todos los periodos lectivos presenta al alumnado resúmenes de los contenidos previos, plantea repetir ejercicios hasta que demuestran comprensión del tema y controla los deberes realizados.

- *Evaluación del alumnado.* Se han seleccionado dos de los cinco ítems que incluía TALIS y se han construido dos variables dicotómicas.
 - *Uso frecuente de exámenes.* El valor 1 indica que el profesor pone exámenes con frecuencia o en todos o casi todos los periodos lectivos y 0 que el profesor no lo hace o lo hace solo de vez en cuando.
 - *Promover frecuentemente la autoevaluación del alumnado.* El valor 1 indica que el profesorado deja que el alumnado evalúe su propio progreso con frecuencia o en todos o casi todos los periodos lectivos y 0 que el profesorado no lo hace o lo hace solo de vez en cuando.
- *Clima disciplinario de aula.* Índice construido por TALIS a partir de preguntas relativas al ambiente ordenado de trabajo en el aula, construido y tipificado de manera que las puntuaciones más altas indicasen aulas en las que el clima de trabajo se percibía como más ordenado y eficiente (OECD, 201b: 231-238).

Resultados

En este apartado presentamos la estimación de los elementos analizados en relación con su influencia en la organización de tiempos de aula.

TABLA 2. Distribución, por materia impartida, del tiempo que dedican los docentes a diferentes tareas

	Porcentaje de docentes según materia impartida (s.e.)		Distribución del porcentaje de tiempo de aula dedicado a tareas o actividades					
			Tareas enseñanza-aprendizaje (s.e.)		Tareas control aula (s.e.)		Tareas administrativas (s.e.)	
Lengua y Literatura	15,7	(0,5)	77	(0,8)	14	(0,8)	8	(0,3)
Matemáticas	13,4	(0,5)	79	(0,8)	14	(0,6)	7	(0,4)
Ciencias	12,5	(0,5)	78	(0,7)	14	(0,6)	7	(0,3)
Ciencias Sociales	11,6	(0,6)	78	(0,9)	14	(0,6)	8	(0,4)
Lenguas extranjeras/modernas	15,8	(0,6)	76	(0,7)	15	(0,5)	8	(0,3)
Griego antiguo y/o Latín	1,3	(0,2)	81	(2,3)	12	(1,9)	6	(0,8)
Tecnología	8,0	(0,4)	78	(1,1)	15	(0,8)	7	(0,4)
Artes	8,0	(0,4)	73	(1,0)	17	(0,7)	8	(0,3)
Educación Física	6,1	(0,4)	78	(1,1)	13	(0,7)	8	(0,4)
Religión	3,8	(0,4)	76	(1,6)	16	(1,4)	7	(0,7)
Estudios prácticos o vocacionales	1,0	(0,2)	75	(3,2)	17	(2,5)	8	(1,3)
Otros	2,4	(0,3)	76	(2,4)	17	(2,0)	7	(0,8)
Ns/nc	0,3	(0,1)	76	(5,8)	19	(5,8)	5	(0,0)
Total	100,0		77	(0,3)	15	(0,3)	7	(0,1)

Distribución del tiempo de aula durante una sesión ordinaria de clase

Las dos primeras columnas de la tabla 2 muestran la distribución del porcentaje de docentes por materia impartida y el error típico de dicho porcentaje. Las materias con mayores proporciones son: Lenguas extranjeras/modernas, Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales, acumulando prácticamente el 70% del profesorado que responde a la encuesta. Casi otro 25% lo forma profesorado de Tecnología, Artes y Educación Física. El resto tienen un porcentaje residual.

Las tres siguientes columnas muestran los porcentajes de tiempo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje y los errores típicos. En general, el profesorado español dedica un 77% de los periodos lectivos a actividades de enseñanza y aprendizaje propiamente dichas; el 15% a mantener el orden y la disciplina y un 7%, a tareas administrativas. Esto significa que, dentro de una sesión ordinaria de 55 minutos, 43 minutos se dedican a tareas de enseñanza y aprendizaje; 8 a mantener el orden y 4 a tareas administrativas. Es decir, aproximadamente, de cada cinco sesiones de trabajo una de ellas se dedica a mantener el orden y la gestión administrativa.

El tiempo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje en España resulta significativamente inferior al promedio internacional de TALIS (79%). En términos de *oportunidad de aprendizaje*, podemos considerar los datos estadísticamente similares a los de los países de nuestro entorno (Francia, Portugal o Italia), pero más bajos que los de los países nórdicos (salvo Islandia) y los del antiguo bloque del Este. Estos resultados son similares a los difundidos por algunas administraciones educativas de España en sus evaluaciones diagnósticas (Junta de Andalucía, 2008; Gobierno de Extremadura, 2012; Gobierno del Principado de Asturias, 2012).

Las diferencias entre materias rara vez son significativas y cuando lo son, se corresponden

con aquellas de menor carga horaria dentro del currículo. Así, los docentes de materias artísticas son los que menos tiempo efectivo declaran, en tanto que los de lenguas clásicas son los que más tiempo dedican a la enseñanza-aprendizaje. En general, se advierte que las materias del ámbito científico-tecnológico (Matemáticas, Ciencias Físico-naturales y Tecnología) presentan dedicaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje levemente superiores a las de las materias del ámbito social (Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Lenguas Clásicas y Religión).

Variables asociadas al tiempo efectivo de aula

La tabla 3 muestra los resultados de los análisis de regresión múltiple planteados para dar respuesta al segundo objetivo del trabajo (*explorar las variables asociadas a la distribución del tiempo que dedica el profesorado a las tareas de enseñanza y aprendizaje*).

El modelo 1 incluye las variables de ajuste y las percepciones generales del profesorado. Todas son significativas pero, en conjunto, explican algo menos del 9% de la varianza. Las actitudes generales aportan la mayor parte de la explicación, siendo la satisfacción docente la que presenta mayor efecto ($\beta = 0,21$). Por otra parte, comprobamos que las mujeres tienden a invertir menos tiempo en las tareas de enseñanza y aprendizaje. La experiencia muestra un efecto moderado y positivo ($\beta = 0,14$), pero conviene matizar esta afirmación ya que un análisis adicional encuentra que la relación entre experiencia y tiempo sobre la tarea no es estrictamente lineal (figura 2). En el mismo, se aprecia que el profesorado novel emplea menos tiempo de aula en actividades de enseñanza-aprendizaje y, cumplidos los tres primeros lustros de carrera docente, el promedio de tiempo empleado en esas actividades se sitúa por encima de la media. A partir de ese momento, la diferencia entre los grupos con experiencia de 16-20 años y 26-30 años no alcanza el 1%. También se aprecia

una disminución del tiempo efectivo en el grupo de más experiencia frente al grupo anterior. Esto indica que al comienzo de la carrera profesional los docentes tienen más dificultades para gestionar el tiempo de aula pero la experiencia acumulada permite una gestión más eficaz para brindar oportunidades de aprendizaje.

El modelo 2 incorpora los efectos de las variables relacionadas con las características del aula y del alumnado. Este modelo explica el 30% de las diferencias de la variable dependiente, apreciándose una disminución del efecto de las variables del modelo 1, especialmente del efecto de la satisfacción docente, cuya β pasa de 0,21 a 0,11, exceptuando la variable sexo que

TABLA 3. Modelos de regresión asociados al tiempo efectivo en el aula

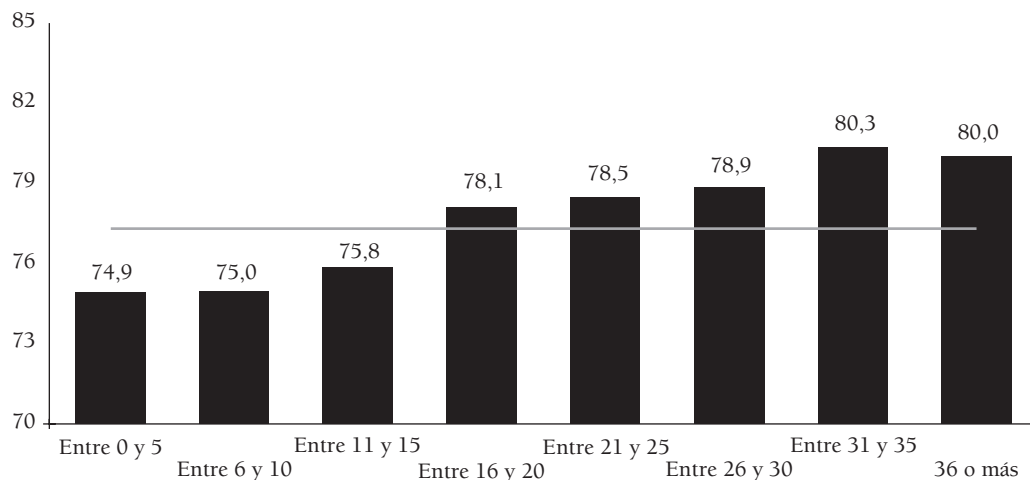
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		
	β	se	β	se	β	se	
Intercepto	0,000	0,021	0,001	0,019	0,000	0,016	
Variables de ajuste y actitudes docentes	Sexo (1= Mujer)	-0,058	0,022 ***	-0,079	0,022 ***	-0,064	0,018 ***
	Experiencia	0,137	0,027 ***	0,105	0,024 ***	0,086	0,020 ***
	Satisfacción docente	0,206	0,022 ***	0,106	0,018 ***	0,047	0,016 ***
	Autoeficacia docente	0,115	0,024 ***	0,100	0,021 ***	0,031	0,019 *
Características del aula	Tamaño aula	-	-	-0,340	0,090 ***	-0,139	0,082 *
	Tamaño aula ^2	-	-	0,214	0,089 **	0,072	0,080
	% Estudiantes NEE	-	-	0,035	0,017 **	0,020	0,015
	% Estudiantes bajo rendimiento	-	-	-0,122	0,026 ***	-0,034	0,023
	% Estudiantes problemas conducta	-	-	-0,390	0,024 ***	-0,212	0,025 ***
	% Estudiantes desfavorecidos sociales	-	-	0,031	0,020	-0,018	0,019
Características del proceso instructivo	Metodología E/A activa	-	-	-	-	-0,009	0,019
	Metodología E/A clásica	-	-	-	-	-0,003	0,017
	Uso frecuente autoevaluación	-	-	-	-	0,010	0,014
	Uso frecuente exámenes	-	-	-	-	-0,028	0,015 *
	Clima disciplinario de aula	-	-	-	-	0,461	0,019 ***
Porcentaje varianza explicada (R2 x 100)	8,6		28,9		43,3		

*** $\alpha = 0.001$

** $\alpha = 0.05$

* $\alpha = 0.1$

FIGURA 2. Porcentaje de tiempo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje, por años de experiencia docente



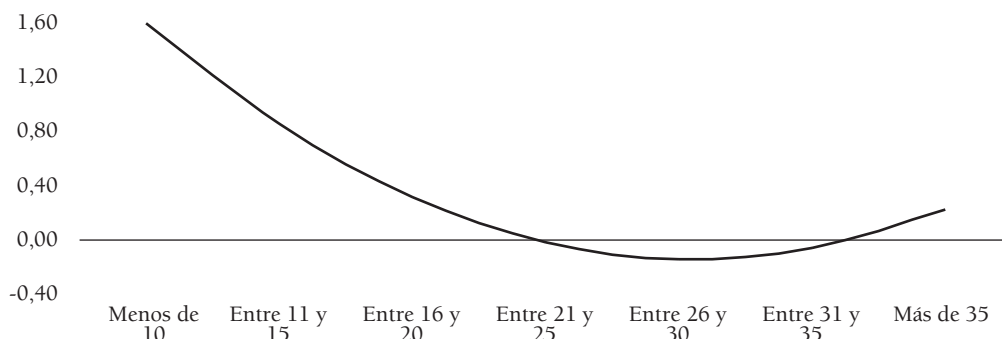
se mantiene como elemento diferenciador. No creemos estar desencaminados si imputamos el leve aumento del efecto negativo de ser mujer sobre la variable dependiente a que estas imparten docencia en grupos generalmente más pequeños con una composición de aula que requiere otra distribución temporal.

En este modelo el tamaño del aula presenta un efecto moderado y negativo ($\beta = -0,34$), que indica que, a más estudiantes en el aula, menos tiempo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el elemento cuadrático contrarresta parte de este efecto ya que también es significativo, aunque positivo ($\beta = 0,21$), lo

que indica que la relación entre el tamaño del aula y el tiempo de enseñanza-aprendizaje es curvilínea. La figura 3 muestra la predicción de tiempo de aprendizaje bajo una relación que supone que las aulas pequeñas o muy pequeñas tienen una ventaja indudable sobre las aulas más numerosas. Sin embargo, en aulas con tamaño superior a 16-20 estudiantes las diferencias del tiempo sobre la tarea se reducen y dejan de ser significativas.

Destacamos el efecto de dos variables que tienen un efecto negativo y significativo sobre el tiempo que el profesorado dedica a la enseñanza-aprendizaje: la proporción de estudiantes con

FIGURA 3. Relación entre tiempo de enseñanza-aprendizaje y tamaño del aula



problemas de comportamiento ($\beta = -0,39$), y la de estudiantes con bajo rendimiento ($\beta = -0,12$). Además, en los grupos con más estudiantes con necesidades educativas especiales existe un ligero efecto positivo y significativo entre el porcentaje de estos estudiantes en el aula y el tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje.

El modelo 3 incorpora las variables de carácter metodológico relacionadas con el modelo de enseñanza, la evaluación del alumnado y el clima de trabajo del aula, cuyo efecto apreciamos como no significativo. Esta incorporación de variables permite, no obstante, apreciar un incremento de la fuerza explicativa del modelo, dando cuenta de aproximadamente la mitad de las diferencias registradas en la variable dependiente. La inclusión de las nuevas variables en el modelo lleva aparejada una pérdida del efecto de las variables consideradas en los modelos anteriores. Así, los efectos de la eficacia autopercebida por el profesorado y los de su satisfacción se reducen entre un 50 y un 70% respecto al modelo anterior y pasan a ser marginalmente significativas, lo que parece indicar que pierde importancia la capacidad predictiva de las apreciaciones subjetivas en relación a las evidencias metodológicas de enseñanza y evaluación de aprendizajes.

Otra consecuencia es que la mayoría de las variables relacionadas con las características del aula y la composición de la matrícula pierde significación estadística. El efecto del tamaño del aula solo es significativo marginalmente y el elemento cuadrático, aunque positivo, deja de ser significativo. Además, todas las variables relativas a la composición del aula, excepto el porcentaje de estudiantes con problemas de comportamiento, pierden la significación estadística, lo que refuerza la idea de que las aulas que concentran alumnado con menor nivel socioeconómico y cultural, rendimientos más bajos o mayores necesidades educativas especiales no tienen por qué condicionar los tiempos de trabajo.

Los resultados del modelo se ven mediatizados por el efecto que el clima de disciplina y trabajo

ordenado en el aula tiene sobre el tiempo efectivamente dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la importancia del clima escolar, y en concreto su variable latente de organización del aula, ha sido igualmente puesta de manifiesto por los estudios de la OREALC-UNESCO (2013). Esta variable es la de mayor fuerza explicativa y el tamaño del efecto es cercano a 0,5 lo que corrobora los resultados de TALIS (OECD, 2014: 404), que muestran que España es uno de los países con una correlación más alta entre el tiempo de aprendizaje y el clima disciplinar del aula ($r = 0,61$).

Conclusiones

Los factores considerados en el modelo inicial (figura 1), como posibles buenos predictores de una enseñanza efectiva para la mejora de oportunidades de aprendizaje, han sido agrupados en torno a la actitud y estima personal del propio profesorado, a las características del aula y del alumnado, y al proceso instructivo. Comprobamos que este modelo puede explicar prácticamente la mitad de las variaciones de distribución del tiempo dedicado por el profesorado a las diferentes actividades. En concreto, *la existencia de un clima de trabajo que consiga la implicación y el “engagement” del alumnado en las tareas de clase, así como la ausencia de alumnado con comportamientos disruptivos, junto con la experiencia y satisfacción de la labor docente, se muestran como los elementos más influyentes en el uso efectivo del tiempo por parte del profesorado.*

Estas condiciones ideales no son fáciles de encontrar en centros educativos de medios sociales desfavorecidos, por la tendencia comprobada en estos centros a reforzar las desigualdades (OECD, 2012: 107). En este sentido, resulta obligado plantear estrategias que aumenten la efectividad docente para proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje al alumnado con dificultades, lo cual nos lleva a enfatizar la importancia que tiene organizar la enseñanza en estos centros con profesorado experimentado,

dedicado a que el alumnado optimice el tiempo sobre la tarea, y evitándole al máximo las actividades simplemente administrativas o tener que dedicarse a mantener el orden en el aula.

Las variables de ajuste indican que la experiencia docente parece ser un grado, de lo que se deduce la conveniencia de que el profesorado con mayor experiencia opte por trabajar con grupos más disruptivos y preservar, en lo posible, al profesorado novel de los grupos más conflictivos.

La pérdida de potencia explicativa de la satisfacción y la autoconfianza docente al incluir las variables de aula y proceso instructivo en el modelo de regresión parece indicar que ambas están muy relacionadas con el comportamiento del alumnado y el tipo de alumnado, lo que muestra la importancia de que la dirección de los centros apoye, específicamente, al profesorado que imparte docencia a los grupos más problemáticos.

Los datos confirman que los grupos de estudiantes con comportamientos disruptivos son los que menos oportunidades de aprendizaje tienen (Faubert, 2012) y, aunque no hay evidencia de que la proporción de estudiantes con dificultades de aprendizaje o bajo nivel socioeconómico y cultural afecte, *per se*, a la distribución de tiempos y tareas, la composición del aula puede influir en el tiempo efectivo de enseñanza en casos concretos. En este sentido, los equipos directivos deben tener en cuenta esta circunstancia cuando se organizan los grupos, ya que la acumulación de alumnado con problemas de comportamiento puede afectar al funcionamiento general del mismo.

En cuanto a las tareas instructivas no encontramos un perfil metodológico claro que indique que ciertas opciones instructivas sean mejores para aumentar el “tiempo sobre la tarea” del alumnado. Análisis adicionales muestran que las metodologías clásicas se asocian con algo más de tiempo dedicado a tareas de control de aula (McLaughlin *et al.*, 2005), y que el uso frecuente de procedimientos de autoevaluación del alumnado parecen

asociados a invertir menos tiempo en actividades de control de aula. Sin embargo son evidencias débiles e indirectas que precisan ser investigadas en mayor profundidad, por lo que en próximos trabajos nos proponemos analizar en detalle la implicación activa del estudiante como elemento de resistencia al fracaso escolar.

El clima disciplinar de aula se confirma como el predictor más importante de una distribución efectiva de tiempos docentes, resultado en consonancia con investigaciones sobre eficacia escolar (Murillo, 2005). También coinciden con la correlación que aporta TALIS entre el tiempo que considera el profesorado que su alumnado se mantiene centrado en la tarea, con su valoración de la disciplina de aula.

La información que aporta el modelo estudiado permite enunciar algunas acciones docentes como potenciadoras del incremento de oportunidades de aprendizaje en alumnado de medios desfavorecidos:

Reforzar el clima de aula con modelos que incluyan enseñanza directa, trabajo sobre competencias transversales y evaluación alternativa.

Respecto al alumnado con dificultades en su comportamiento, las acciones a potenciar pueden contemplar: identificación temprana, organización de intervenciones de respuesta inmediata, en la línea con los modelos RTI (Torgesen, 2009; Wright, 2012) y, en casos complejos, propuesta de programas de segunda oportunidad (Olmos y Mas, 2013).

Disponer de profesorado experto que muestre satisfacción con su labor docente es, en sí misma, una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes y a ello contribuye la formación en métodos reflexivos de docencia, la planificación de actividades en común con el equipo docente del curso, y la monitorización sistemática del proceso de enseñanza y aprendizaje, como plantean sistemas como el comentado *My iLogs* (Kurtz y Elliott, 2013).

Referencias bibliográficas

- Black, R. (2007). *Crossing the Bridge: Overcoming entrenched disadvantaged through student-centred learning*. Education Foundation Australia, The R.E. Ross Trust.
- Brophy, J., y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on training* (3ª ed, pp. 328-375). Nueva York. Macmillan.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record* 64, 723-733.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Faubert, B. (2012). *In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review*. Paris: OECD.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., y Muñoz, J. (2012): Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24 (1), 177-181.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., y París, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74, 1, 59-109.
- Gillies, J., y Jester-Quijada, J. (2008). *Opportunity to learn. A high impact strategy for improving educational outcomes in developing countries*. United States Agency for International Development (USAID). Recuperado de: http://www.equip123.net/docs/e2-OTL_WP.pdf
- Gobierno de Extremadura (2012). *Informe de la Evaluación Diagnóstico 2011*. Mérida: Agencia Extremeña de Evaluación Educativa. Recuperado de: <http://recursos.educarex.es/pdf/InformedeResultadosdeEvaluaciondeDiagnostico2011.pdf>
- Gobierno del Principado de Asturias (2012). *Informe de la Evaluación Diagnóstico. Asturias 2011*. Oviedo: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://www.educastur.es/media/institucional/calidad/diagnostico2013/2013_INFORME_EvaluacionDiagnostico2011.pdf
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Communication presented in the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Recuperado de: <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-%282003%29.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Junta de Andalucía (2008) *Evaluación de Diagnóstico. Informe 2006-2007*. Sevilla: Consejería de Educación. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/01_Informe_PED_2006-07.pdf
- Kurtz, A. (2011). *Opportunity to Learn the Intended Curriculum: measuring key instructional indicators and examining relations to achievement for students with disabilities*. Tesis doctoral. Universidad de Vanderbilt.
- Kurtz, A., y Elliott, S. N. (2013). *MyiLOGS Guidebook: Advancing the measurement of instruction to help teachers grow and increase students' opportunities to learn (version 3.0)* Tempe, AZ: Arizona State University.
- Kurz, A., Talapatra, D., y Roach, A. T. (2012). Meeting the Curricular Challenges of Inclusive Assessment: The Role of Alignment, Opportunity-to-Learn, and Student Engagement. *International Journal of Disability Development and Education*, 59, 37-52.
- Lapointe, A., Mead, N., y Philips, G. (1989). *It's a World of Differences: An Assessment of Mathematics and Science*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-184.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (3), 305-322.

- McLaughlin, M., McGrath, D. J., Burian-Fitzgerald, M. A., Lanahan, L., Scotchmer, M., Enyeart, C., y Salganik, L. (2005). *Student Content Engagement as a Construct for the Measurement of Effective Classroom Instruction and Teacher Knowledge*. Washington D.C.: American Institutes for Research.
- MECD (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Murillo, F. J. (2005). *Investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Myers, S. (1990). The Management of Curriculum Time as it Relates to Student Engaged Time. *Educational Review*, 42 (1), 13-23.
- OECD (2005). *PISA 2003 Data Analysis Manual. SPSS® Users*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. doi :10.1787/9789264130852-en
- OECD (2013). How much time do teachers spend teaching? En *Education at a Glance 2013 Highlights*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-26-en
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- Olmos, P., y Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 78-93. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>
- OREALC-UNESCO (2013). Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Santiago: OREALC/UNESCO
- TNS BMRB (2014). *Teachers' workload diary survey 2013. Research report*. London: Department for Education. Recuperado de: www.gov.uk/government/publications
- Torgesen, J. K. (2009). The response to Intervention Instructional model: some outcomes from a large-scale implementation in reading first schools. *Child Development Perspectives*, 3 (1), 38-40 doi: 10.1111/j.1750-8606.2009.00073.x
- Wright, J. (2012). *RTI Success in Secondary Schools: A Toolkit for Middle and High Schools*. New York: Dude Pub.
- Ysseldyke, J. E., y Christenson, S. L. (2002). *Functional Assessment of Academic Behavior: Creating successful learning environments*. Longmont, CO: Sopris West.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M., y Shin, H. (1995). *Opportunity-to-learn standards (Policy Directions No. 4)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Recuperado de: <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Policy4.html>.
- Zepke, N., y Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education* 11, 167 doi: 10.1177/1469787410379680

Abstract

Opportunity to learn (OTL) and teaching effectiveness: an exploratory analysis of associated factors

INTRODUCTION. This paper analyzes the time that teachers devote to teaching specific teaching activities and promote learning among their students. We consider that these times are a key standard of Opportunity to Learn (OTL) and a feature of teacher effectiveness. The main objective is to explore the variables associated with the distribution of faculty time devoted

to teaching and learning tasks. **METHOD.** Starting from the 2013 TALIS survey, we analyze the time that Spanish teachers devote to administrative tasks, controlling behaviors and the processes of teaching and learning. The study includes characteristics and attitudes of 2914 secondary school teachers, the working environment of their classrooms, the student composition and achievement, plus the instructional procedures. With this information three models of multiple regression analysis are compared by adding a different set of variables related to administrative tasks, maintaining order and the methodology followed in regards to teaching and learning. The Replicates module for SPSS is applied due to the stratification of the sample and the variables are standardized to be interpreted as effect size. **RESULTS.** Spanish teachers spend less time teaching-learning tasks, than those of neighboring countries. The kind of subject, attitudes, expectations, gender and teaching experience have less explanatory power than the methodology and the climate of discipline in time distribution. **DISCUSSION.** The different conditions that facilitate effective teaching require the adoption of strategies, especially in disadvantaged socio-cultural schools and students with learning disabilities. Taking into account teachers characteristics, methodological strategies and classroom groups made at schools, educational leadership should take into account approaches aimed at increasing teacher effectiveness.

Keywords: *Educational Opportunities, Instructional Effectiveness, Teacher Survey, Multiple Regression Analysis.*

Resumé

Opportunité d'apprentissage et efficacité de l'enseignement. Analyse exploratoire des facteurs associés

INTRODUCTION. Cet article analyse le temps consacré pour les enseignants à des activités spécifiques d'enseignement et de promouvoir l'apprentissage de leurs élèves, étant donné que ces temps sont un indicateur clé du standard d'apprentissage (OTL) et une fonction de l'efficacité des enseignants. L'objectif principal est d'explorer les variables associées à la répartition du temps consacrée aux tâches d'enseignement et d'apprentissage. **MÉTHODE.** A partir de l'enquête 2013 TALIS, il a analysé le temps des enseignants espagnols dédiés à des tâches administratives, le contrôle de comportements et aux processus d'enseignement et d'apprentissage. L'étude porte sur la comparaison des trois modèles d'analyse de régression multiple en ajoutant des différents ensembles de variables. **RÉSULTATS.** Enseignants espagnols passent moins de temps sur les tâches d'enseignement et d'apprentissage que ceux des pays voisins. La méthodologie de l'enseignement et le climat de discipline ont un poids plus explicatif dans la répartition des temps que le type de sujet, les attitudes, les attentes, le sexe et l'expérience de l'enseignement. **DISCUSSION.** Les différentes conditions qui facilitent l'enseignement efficace exigent l'adoption de stratégies dans les écoles situées de zone socio-culturelle défavorisée et avec élèves des difficultés d'apprentissage. Les équipes de gestion devraient prendre pour accroître l'efficacité des enseignants signifie prendre en compte les caractéristiques des enseignants, des stratégies méthodologiques développés et les groupes de la classe.

Mots clés: *Opportunité de l'éducation, Efficacité des enseignants, Enquêtes enseignants, Analyse de régression multiple.*

Perfil profesional de los autores

Samuel Fernández Fernández (autor de contacto)

Catedrático del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Oviedo. Imparte docencia en el Departamento de CC. de la Educación y mantiene una línea de investigación sobre calidad y evaluación educativa. Ha dirigido o coordinado proyectos nacionales e internacionales sobre absentismo escolar. Evaluador nacional e internacional de programas universitarios de educación, ha publicado artículos sobre desarrollo metodológico en evaluación de programas en atención a personas con discapacidad.

Correo electrónico de contacto: samuel@uniovi.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo.

Rubén Fernández Alonso

Profesor asociado en la Universidad de Oviedo, coordinador de Estudios de Evaluación y Calidad de la Consejería de Educación de Asturias. Investiga en evaluaciones diagnósticas del sistema educativo, factores asociados a resultados escolares, papel de los deberes en el rendimiento escolar o la fiabilidad interevaluadores.

Correo electrónico de contacto :ruben.fernandezalonso@asturias.org

José Miguel Arias Blanco

Responsable de las asignaturas de Métodos de Investigación en Educación en los títulos que se imparten en su Universidad. Ha ocupado diversos cargos de gestión, tanto en su facultad, de la que ha sido decano, como en la Universidad de Oviedo. Los temas de investigación tratados son las temáticas relacionadas con la educación superior, el proceso de convergencia europea, la evaluación de la calidad de los estudios universitarios y la formación del profesorado.

Correo electrónico de contacto: arias@uniovi.es

Marcelino Fernández-Raigoso Castaño

Responsable de las materias de Medición y Análisis de Datos y Orientación para el Trabajo en los grados y másteres de su departamento. Coordinador de investigaciones sobre necesidades formativas y competencias en diferentes ámbitos profesionales. Miembro de grupos de investigación sobre competencia digital, prácticas en la educación superior y mejora de las actividades profesionales en educación.

Correo electrónico de contacto: raigoso@uniovi.es

Joaquín Lorenzo Burguera Condon

Imparte docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación en los grados en Pedagogía, Maestro en Educación Infantil, Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa. Trabaja en investigaciones sobre prácticas externas en educación superior, evaluación del profesorado, competencia digital y absentismo escolar, en diferentes proyectos interuniversitarios.

Correo electrónico de contacto: burguera@uniovi.es