

¿Qué opinan los estudiantes de la innovación docente?

Iván Medina, Raquel Valle, Asbel Bohigues y Marcelo Guillén
(Universidad de Valencia)

Paper elaborado para el XVII Congreso de la AECPA

GT 9.3 ¿Innovar a toda costa? Gestión del fracaso, más allá del ensayo-error de las experiencias docentes disruptivas.

No citar sin permiso de los autores

Abstract:

La innovación docente se ha convertido en un eje central de la docencia universitaria. Bajo el argumento de adaptarse a nuevos entornos digitales y formas de adquisición de conocimiento, las universidades y agencias de acreditación fomentan que el profesorado aplique nuevas estrategias que a menudo se desconocen o no están pensadas para el alumnado universitario. Así, es frecuente que la innovación docente se confunda con prácticas docentes centradas en el trabajo autónomo sin dirección de los estudiantes, o un excesivo uso de los recursos visuales en seminarios. Aplicando una mirada crítica, este trabajo examina las opiniones de estudiantes del Grado en Ciencia Política y de la Administración y los Dobles Grados en Derecho y Ciencia Política, y Sociología y Ciencia Política en una encuesta centrada en (i) su opinión acerca de las experiencias pasadas de programas de innovación docente, (ii) el tipo ideal que debe inspirar la docencia por parte del profesorado y, (iii) el formato de seminarios y la evaluación continua. El objetivo de este *paper* es contribuir a la discusión crítica acerca del significado de la innovación docente en entornos universitarios, y cómo las exigencias institucionales pueden estar afectando, inintencionadamente, a la calidad y coherencia de la docencia.

Palabras clave:

Innovación docente, ciencia política, Universidad de Valencia, evaluación de la docencia

1. Introducción

La innovación resulta hoy un factor fundamental en el nuevo escenario social y en particular en el contexto educativo, por la necesidad de adecuar la educación a los cambios tecnológicos, laborales y generacionales que vive la sociedad. La centralidad de esta idea en el debate actual nos permite constatar, siguiendo el planteamiento de Quilabert *et al.* (2023), su paso del discurso pedagógico a las políticas y a la agenda pública. Siguiendo a Elmore (1990), innovación en el ámbito educativo implica cambios estructurales que afectan al conjunto del sistema educativo, y que pivotan sobre la idea de que el aprendizaje es resultado de la cooperación y se construye entre todos (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020), superando así el paradigma tradicional (Erstad y Voogt, 2018).

La innovación de la docencia universitaria se nutre de las experiencias en niveles educativos inferiores (García-Varcácel y Basilotta, 2017), así como de las campañas de evaluación del rendimiento escolar que cada año llevan a cabo gobiernos nacionales y organismos internacionales. La introducción de nuevas metodologías docentes debe ir acompañado de campañas de evaluación del rendimiento académico. Como sucede con el Informe PISA, el alumnado acostumbra a ser el objeto de evaluación. Akram (2019) se pregunta al respecto si el profesorado debe ser evaluado también, y si los posibles malos resultados de los alumnos se deben a un bajo rendimiento de sus maestros (Stronge, 2006).

Las universidades españolas llevan años promoviendo experiencias de innovación docente mediante proyectos educativos y congresos especializados. La financiación e implementación de los proyectos de innovación docente por parte de las universidades españolas, permitiendo la sistematización de técnicas docentes novedosas, o los procesos de evaluación externa de tales prácticas por comisiones y agencias evaluadoras, son factores que han contribuido a incrementar su calidad. El profesorado ha visto una oportunidad para renovar sus prácticas docentes, pero también una exigencia por parte de las agencias de evaluación de la docencia y de acreditación.

Así las cosas, parece que el impulso de la innovación docente cuenta con el respaldo institucional y gubernamental. Sin embargo, ¿qué opinan los estudiantes de la innovación docente? ¿Cómo la valoran? En este estudio vamos a analizar las opiniones de prácticamente un centenar de estudiantes que actualmente cursan estudios de ciencia política en la Universidad de Valencia en varios grados y dobles grados. Con datos de una encuesta elaborada *ad hoc* para este artículo, analizamos, de una parte, la valoración que los estudiantes hacen de la organización y funcionamiento de la docencia, es decir, qué grado de conocimiento tienen de las varias metodologías docentes, qué consideran importante durante las clases magistrales y qué opinión tienen acerca de la evaluación continua. De otra parte, llevamos a cabo un análisis de regresión múltiple para saber qué factores correlacionan con la valoración positiva de la innovación docente.

El artículo se estructura de la siguiente manera: primero, revisamos la situación de la innovación docente en la enseñanza universitaria de la ciencia política, en referencia a los principales debates sobre el uso de metodologías docentes basadas en el aprendizaje activo, así como la progresiva incorporación de nuevas metodologías docentes por parte del profesorado en ciencia política en la Universidad de Valencia. Segundo, explicamos el proceso de recogida de datos a partir de una encuesta a estudiantes de ciencia política,

así como la estrategia analítica. Tercero, se examinan los resultados de la encuesta, de una parte, en relación a la opinión y valoración que hacen los estudiantes sobre la organización y programación de las clases magistrales y la evaluación continua y, de otra parte, aplicamos un modelo de regresión múltiple para analizar los factores que explican la valoración de la innovación docente. Finalmente, discutimos la contribución de este trabajo a la discusión acerca de los beneficios y los riesgos asociados con la innovación docente y destacamos la necesidad de consultar periódicamente a los estudiantes sobre el desarrollo de las nuevas metodologías docentes para hacerlos partícipes de un proceso de renovación educativa en el que están directamente implicados.

2. La innovación docente en ciencia política

Tanto en facultades americanas como europeas, la ciencia política ha incorporado nuevas metodologías docentes centradas en casos y simulaciones con el propósito de preparar mejor a los nuevos estudiantes en un mercado laboral más competitivo y lograr un mayor rendimiento académico (Goldsmith y Goldsmith, 2010; Ishiyama, 2013). Los métodos de aprendizaje activo, en los que los estudiantes interactúan con medios digitales y asumen un rol diferente al tradicional, han ganado prestigio en las últimas décadas (Swan, 2002; Henshaw y Meinke, 2018; Božović, 2024) y fueron rápidamente extendidos por todas las universidades españolas como consecuencia de la pandemia del Covid-19. En España, la Asociación Española de Ciencia Política (AECPA) convoca desde hace años premios a las mejores experiencias de innovación docente y cuenta con un grupo de trabajo permanente dedicado a estos asuntos.

Lograr mayor interés y mejores resultados es posible, aseguran Kirschner (2012) y Archer y Miller (2011), si se aplican metodologías de aprendizaje activo y discusiones en las aulas entre el profesorado y los estudiantes. Los debates estructurados, los estudios de caso o las simulaciones son buenos ejemplos de estas nuevas metodologías (Bacon, 2018; Blair, Griggs y Mackillop, 2018; Budesheim y Lundquist, 1999; Leigh y Freeman, 2019; Pollock et al., 2011). El uso complementario de vídeos es otra herramienta que ha despertado interés por parte del profesorado universitario (O'Callaghan et al., 2017), también en ciencia política (Schuster, 2023). Son muchos los autores que han compartido sus experiencias en la enseñanza de métodos (McBride, 1994; Thies y Hogan, 2005; Adeney y Carey, 2009), enfoques y teorías (Berdahl et al., 2021), así como en la evaluación de preferencias y motivaciones de los estudiantes universitarios (Gibbs y Simpson, 2004; Ferreira y Santoso, 2008).

De entre todas las metodologías docentes innovadoras destaca el Aula Invertida (*Flipped Classroom*). El Aula Invertida propone un aprendizaje basado en experiencias activas en el aula, que se complementa con trabajo autónomo que los estudiantes realizan fuera de ellas. Frente a las posibles distracciones y falta de atención del alumnado en las aulas, Mayer (2002) y Young (2010) consideran que la retención de conocimientos y el aprendizaje se incrementa cuando las clases magistrales incorporan la visualización de vídeos¹. Esta metodología, apuntan Crouch y Mazur (2001) y Touchton y Wikelski (2015), es especialmente útil para la enseñanza en estadística y matemáticas.

¹ Existe una amplia gama de vídeos instructivos: desde los vídeos que resumen los contenidos teóricos hasta aquellos que tienen un propósito interactivo y experimental (Whatley y Ahmad, 2007).

Como señala Ahedo-Gurrutxaga (2022), podemos encontrar otras metodologías centradas en el aprendizaje y la adquisición de competencias: el aprendizaje basado en proyectos, en el que se combinan clases magistrales activas con el trabajo grupal cooperativo, el aprendizaje basado en problemas (en los que los alumnos deben pensar en cómo resolver problemas y situaciones) y el aprendizaje basado en casos (Fernández *et al.*, 2006; Maida, 2011). En todos ellos se espera que el aprendizaje sea fruto de un proceso colectivo en el que el componente *emocional* y las *percepciones* de los estudiantes sean tenidas en cuenta. En todo caso, conviene decir que el desarrollo efectivo de este tipo de metodologías docentes requiere de unas condiciones e infraestructuras que no se encuentran en todas las universidades españolas. Así, autores como Berk (2009) y Whatley y Ahmad (2007) han examinado el potencial uso de medios digitales y audiovisuales para incentivar nuevas dinámicas, y obtener resultados esperados depende, como reconoce Rothman (2022), de algo más que la voluntad del profesorado y el compromiso de los alumnos.

Una de las razones que animan al uso y aplicación de metodologías innovadoras es el elevado coste de manuales (Brandle, 2022), como también lo es reconocer (y aceptar) que su popularidad entre los alumnos es baja. Las plataformas digitales de las universidades (Moodle, Aula Virtual) permiten actualmente al profesorado compartir lecturas y textos alternativos cuando la adquisición de manuales no es está al alcance del alumnado. Compartir las presentaciones de las clases magistrales se ha normalizado hasta el punto de valorarse positivamente su incorporación a repositorios digitales de acceso abierto (Palmer *et al.*, 2018). En todo caso, relegar a un segundo plano la lectura de manuales tiene riesgos asociados a la cuestionable calidad de la información de los recursos online (Topal y Shargh, 2023). La manipulación de contenidos en internet es una práctica extendida que pone en riesgo el acceso a contenidos educativos de calidad.

Para el objetivo de este artículo, hay un asunto especialmente relevante en el proceso de transición de la docencia al aprendizaje: el *feedback* entre profesorado y alumnos. Si el aprendizaje se sustenta en un proceso cooperativo e interactivo, la innovación docente no puede avanzar sin un diálogo abierto y sincero entre profesores y alumnos. Así, Blair *et al.* (2013) se preguntan qué tipo de *feedback* quieren los alumnos, Chanock (2000) se cuestiona si los estudiantes entienden qué escriben los tutores y MacLellan (2001) se preocupa por las diferentes percepciones que tutores y alumnos tienen de la evaluación. Este artículo aspira a contribuir en este asunto, asumiendo que la eficiencia en la implementación de nuevas metodologías requiere del compromiso activo de los estudiantes, algo que no siempre se consigue.

3. La innovación docente en la Universidad de Valencia

La Ley Orgánica del Sistema Universitario 2/23 (LOSU, art. 88. 3) concibe la innovación docente como un elemento esencial en el proceso de mejora de la educación superior universitaria. El reto fundamental que tienen ante sí las universidades es el de transformar las formas de aprendizaje y de enseñanza. El Real Decreto 822/2021 establece que las universidades, en el ejercicio de su autonomía de planificación y gestión de la docencia y con el objetivo de la mejora permanente de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, podrán desarrollar unas estrategias metodológicas de innovación docente específicas y diferenciadas que vehiculen a la globalidad de un título universitario oficial –y, por tanto,

afecten al conjunto de materias y asignaturas que configuran el plan de estudios—. ² Las propuestas de innovación docente globales podrán ser reconocidas al estudiantado por la universidad mediante la emisión de un certificado u otro documento acreditativo específico, con el objeto de valorizarlas. Dichas propuestas podrán ser la docencia a través del aula invertida, el aprendizaje basado en el trabajo por proyectos o casos prácticos, el desarrollo del trabajo colaborativo y cooperativo, el aprendizaje basado en la capacidad de resolución de problemas, competencias multilingües, la docencia articulada en el uso intensivo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, y otras iniciativas que impulse la universidad o el centro (art. 21. 3).

La Universidad de Valencia (UV) ha desplegado de manera estratégica en los últimos años una serie de actuaciones destinadas a impulsar e implantar experiencias y metodologías de innovación docente, que favorezcan un aprendizaje activo, autónomo y colaborativo. La mejora y efectividad de los procesos de aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las iniciativas innovadoras de mejora docente desarrolladas por el profesorado que imparte docencia en los niveles de Grado y Posgrado, se gestionan fundamentalmente mediante las ayudas convocadas por el Vicerrectorado de Formación Permanente, Transformación Digital y Empleo, coordinadas por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa.

Uno de los ejes esenciales del compromiso institucional de la UV con la mejora de la calidad docente universitaria es la convocatoria anual de proyectos de innovación educativa, vertebrada a través de dos programas, los Proyectos de innovación de centros (PIC) y los Proyectos de innovación educativa (PIE). Esta última categoría comprende tanto los Proyectos Emergentes (PIEE), esto es, aquellos proyectos de innovación y mejora de la calidad docente solicitados por primera vez o en proceso de consolidación, como los Proyectos Consolidados (PIEC), o proyectos de innovación desarrollados por grupos de trabajo consolidados, inscritos en el Registro de Grupos Consolidados de Innovación Docente.

En el área de Ciencia Política y de la Administración existe un Grupo Consolidado de Innovación Docente en Ciencia Política y de la Administración (GCID23_2587881), formado por 12 profesores/as del área, que han participado de manera conjunta en diversos proyectos de innovación, obteniendo ayudas en diversas convocatorias anuales de la UV. Todas estas iniciativas, nucleadas en torno a asignaturas diversas del Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública, persiguen el desarrollo de una docencia innovadora basada en entornos de aprendizaje dinámicos, sustentados en materiales originales, entornos digitales y desarrollo de la capacidad crítica por parte del alumnado. Así, incluyen el diseño, utilización y evaluación de materiales, recursos y estrategias para la docencia: materiales audiovisuales, *powerpoints*, traducciones de textos, construcción de un repositorio sobre lecturas, manuales y webs de consulta y elaboración de manuales, entre otros. Hasta donde sabemos, no se ha planteado una consulta a los estudiantes en ciencia política en la Universidad de Valencia acerca de su conocimiento y satisfacción con los proyectos de innovación docente desplegados por los miembros del área de ciencia política y otros departamentos de la Facultad de Derecho. Así, nuestro trabajo es innovador tanto en sus objetivos como en su estrategia metodológica.

² Estas podrán constar en el Suplemento Europeo al Título, y deberán haber sido reflejadas en la memoria del plan de estudios del título (art. 21.2).

4. Datos y método

La estrategia empírica se basa en una encuesta a estudiantes de la asignatura “Actores Políticos: partidos, grupos de interés y movimientos sociales”, que se imparte en el segundo año del Grado en Ciencia Política y de la Administración Pública para los grupos PA (horario de mañana) y PB (horario de tarde)³, así como en el tercer curso de los Dobles Grados en Derecho y Ciencia Política (grupo DP, en horario de mañana) y Sociología y Ciencia Política (grupo PS, en horario de tarde)⁴. También se ha considerado la opinión de los estudiantes de la asignatura “Cultura, Comportamiento y Actores Políticos” del Doble Grado en Derecho y Ciencia Política en extinción con el objetivo de valorar el impacto del plan en extinción en la valoración de la innovación docente. El criterio de selección de estos grupos es doble: por un lado, porque los autores de este artículo imparten docencia en estas asignaturas, lo cual permite un mejor control, seguimiento y conocimiento de las respuestas y dinámicas del alumnado y, por otro lado, porque se trata de alumnos que, a diferencia de cursos más avanzados, han iniciado sus estudios en unos años en los que la Universidad de Valencia apuesta decididamente por la innovación docente tanto en la formación del profesorado como en la promoción (e inversión) de grupos consolidados y proyectos docentes.

La encuesta estuvo habilitada entre los días 25 y 27 de marzo de 2024. Los profesores explicaron el objetivo de la misma en horario lectivo, solicitando a los alumnos presentes que accedieran al enlace que podían encontrar en el Aula Virtual de las asignaturas. El periodo de respuesta se encaja entre los días festivos de Fallas y de Semana Santa y Pascua, por lo que se descartó ampliar el plazo para responder a la encuesta. La tasa de respuesta por grupo y total es aceptable para los objetivos del presente trabajo.

Tabla 1.
Relación de asignaturas, grupos, matriculados y respuestas

Asignatura	Plan	Grupo	Curso	Matriculados	Respuestas (Total=94)	Porcentaje de respuestas totales	Tasa de respuesta
Actores Políticos	Nuevo	DP	3º	42	28	29,79%	66,67%
Actores Políticos	Nuevo	PA	2º	52	21	22,34%	38,89%
Actores Políticos	Nuevo	PB	2º	22	12	12,77%	54,55%
Actores Políticos	Nuevo	PS	3º	28	20	21,28%	71,43%
Cultura, Comportamiento y Actores Políticos	En extinción	DP	4º	23	13	13,83%	56,52%

Fuente: elaboración propia.

La encuesta consta de doce preguntas y se estructura en tres bloques:

³ El Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública, implantado en la UV desde el curso 2005-2006, proporciona una formación pluridisciplinar que combina conocimientos teóricos e instrumentos prácticos de diferentes campos de estudio como la ciencia política, el derecho, la historia, la economía, la sociología, etc. Partiendo de esta base, el grado ofrece recursos para analizar los fenómenos políticos y la organización de las administraciones públicas. Al mismo tiempo, esta capacidad de análisis debe favorecer el desarrollo de estrategias de actuación en este ámbito, siempre desde una posición profesional y ética sólida (Universidad de Valencia, 2024a).

⁴ La UV también ofrece las titulaciones de Doble Grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho, y Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración. El grado cuenta con dos grupos, uno de mañana en castellano (PA) y otro de tarde en valenciano (PB), mientras que los dobles grados cuentan cada uno con un único grupo (DP y PS), cuyas asignaturas se imparten en castellano o valenciano.

- Innovación docente:
 - Conocimiento de la innovación docente
 - Satisfacción con la innovación docente
 - Desarrollo de la innovación docente

- Clases magistrales:
 - ¿Qué es lo más importante durante las sesiones magistrales?
 - ¿Qué es lo más útil para preparar el examen final?

- Evaluación continua:
 - ¿Qué utilidad tiene la evaluación continua?
 - ¿Cuál es el formato preferido de seminarios (prácticas) de la evaluación continua?

La encuesta fue diseñada para permitir dos tipos de análisis: por un lado, examinar el grado de conocimiento y satisfacción de los estudiantes con la innovación docente y el formato de las sesiones magistrales y prácticas. Esto lo hacemos analizando estadísticos descriptivos que resultan útiles para comparar entre grupos y metodologías. Por otro lado, nos interesa explicar las razones que explican la variación en la valoración que los estudiantes hacen de la innovación docente como una variable numérica en un rango 1 a 10. Para ello aplicamos una regresión múltiple (OLS) que tiene en cuenta el conocimiento, la satisfacción, los recursos considerados relevantes durante las sesiones magistrales, la utilidad de recursos para preparar el examen y las preferencias con el de las prácticas. Sin embargo, se utilizan solamente una serie de variables independientes limitadas de todas las observadas en cada uno de estos criterios, para tratar de explicar qué condiciona la valoración de la innovación docente. Por su parte, de estas variables seleccionadas se consideran que cinco pertenecen a los formatos de clases tradicionales y seis variables se relacionan con las nuevas metodologías docentes.

Para analizar el funcionamiento y organización con la docencia y la evaluación continua, los gráficos y tablas incluyen respuestas sobre varios tipos de metodologías docentes (clases magistrales, aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en profundidad), así como diferentes recursos para el estudio. Para el análisis de regresión múltiple, en aras de la simplificación, buscamos contrastar la docencia (clases magistrales) con el aprendizaje (Aula Invertida). Así, se plantean varios modelos que incorporan la satisfacción, el conocimiento, la utilidad y las preferencias que comparan el formato de clases tradicionales con las nuevas metodologías docentes. Teniendo en cuenta estas variables y la revisión de la literatura se espera que (H1) los estudiantes que expresan menor satisfacción con las clases magistrales tradicionales valoren de mejor manera las nuevas metodologías docentes.

5. Análisis empírico

5.1. Sobre el funcionamiento y organización de la docencia

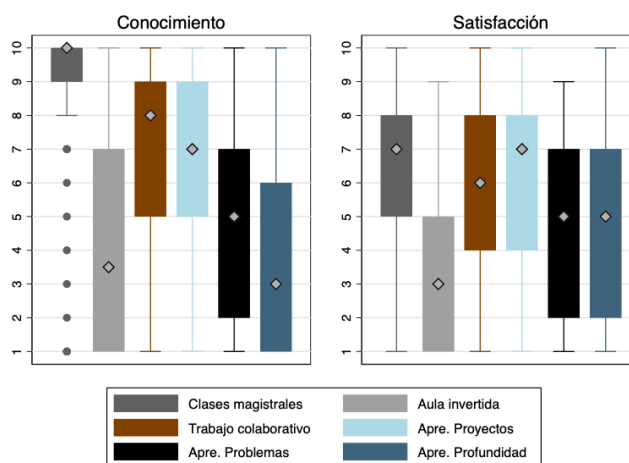
La primera cuestión que resultaba interesante abordar es el grado de conocimiento y satisfacción que los estudiantes muestran acerca de las metodologías docentes. Es frecuente aludir a los nuevos perfiles y necesidades formativas de los estudiantes para

organizar la docencia de una manera alternativa a la tradicional. Se argumenta, por ejemplo, que los alumnos son ahora nativos digitales, por lo que están acostumbrados a recibir y procesar la información de manera más selectiva y dinámica. Los argumentos más extremos plantean que las clases magistrales han quedado obsoletas y deben aplicarse nuevos recursos y estrategias para que los estudiantes adquieran conocimientos enfocados al mundo real. En cualquier caso, ¿conocen los estudiantes, satisfechos o insatisfechos con los formatos tradicionales, las posibles alternativas docentes que existen? ¿Cómo las valoran?

El Gráfico 1 presenta las medias, para el conjunto de nuestra muestra, acerca del grado de conocimiento y satisfacción con las clases magistrales, el aula invertida, el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje en profundidad. En cuanto al grado de conocimiento, se observa claramente que los estudiantes desconocen las nuevas metodologías docentes algo más que las clases magistrales, especialmente el aprendizaje en profundidad (un 3 de media sobre 10) y el aula invertida (un 3,5 de media sobre 10). El aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo les resulta más familiar, mientras que la media de conocimiento del aprendizaje basado en problemas se sitúa en un 5 sobre diez.

Con respecto a la satisfacción con las metodologías docentes, el gráfico muestra que las clases magistrales no obtienen la mejor puntuación por parte de los estudiantes, incluso empata con un 7 sobre diez, con el aprendizaje basado en proyectos. No obstante, el grado de satisfacción que expresan los estudiantes con el resto de metodologías es inferior si comparamos las medias. El aula invertida es la opción que menor satisfacción logra, así como la segunda que más se desconoce, mientras que el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en profundidad alcanzan un 5 sobre 10 en grado de satisfacción, aunque en el caso de esta última apenas se conoce como disciplina de aprendizaje (3 sobre 10). Por su parte, mientras respecto al aula invertida sí se observa poco conocimiento y poca satisfacción con dicho formato, no ocurre así con el trabajo colaborativo que, pese amplio conocimiento de este, el segundo que más conocen, se manifiesta una menor satisfacción en relación con otras metodologías como el aprendizaje basado en proyectos.

Gráfico 1.
Grado de satisfacción y conocimiento de la innovación docente



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 2 muestra la correlación entre la satisfacción con la innovación docente (Y) y el conocimiento de la misma (X) por grupos de docencia y el total, incluyendo los niveles de confianza. Se observa que, en términos generales, el conocimiento de la innovación docente correlaciona positivamente con la valoración que se tiene de ella, aunque se trata de un efecto moderado, sobre todo debido a que esa correlación no se produce de la misma manera para el grupo PS (Doble Grado Sociología y Políticas) de Actores Políticos y el grupo DP del plan antiguo (CCAP-DP). Para los grupos de docencia del nuevo grado en Ciencia Política pertenecientes a la Facultad de Derecho (PA, PB y DP), existe una clara relación entre conocimiento y satisfacción con la innovación docente. Con los datos de la encuesta no podemos saber qué explica el patrón divergente del grupo PS; solamente apuntamos que la gestión de ese grupo depende de la Facultad de Ciencias Sociales y, podría ser, que la comunión entre los grados de Sociología y Ciencia Política, en cuanto a experiencias de innovación docente no haya sido especialmente satisfactoria o, simplemente, que los alumnos muestren una actitud crítica. Apostamos por esta segunda explicación ya que las respuestas de los estudiantes de este grupo a la pregunta “¿Crees que se ha desarrollado una verdadera innovación docente por parte del profesorado?”, como se recoge en la Tabla 2, es similar a la del resto de grupos.

Tabla 2.
Tabla de contingencia para “Desarrollo de una verdadera innovación docente, por grupos”

Respuesta	Act Pol DP	Act Pol PA	Act Pol PB	Act Pol PS	CCAP DP	Total
NS/NC	8 (28,57%)	5 (23,81%)	6 (50%)	5 (25%)	1 (7,69%)	25
No	13 (46,43%)	13 (61,90%)	3 (25%)	14 (70%)	11 (84,62%)	54
Sí	7 (25%)	3 (14,29%)	3 (25%)	1 (5)	1 (7,69%)	15
Total	28 (100%)	21 (100%)	12 (100%)	20 (100%)	13 (100%)	94 (100%)

Nota: Pearson $\chi^2(8) = 13.5700$ Pr = 0.094. Likelihood-ratio $\chi^2(8) = 14.5181$ Pr = 0.069. Cramér's V = 0.2687. gamma = -0.0359 ASE = 0.124. Kendall's tau-b = -0.0243 ASE = 0.084. Fisher's exact = 0.088

Fuente: elaboración propia.

Preguntados acerca de las razones que los animó a responder de manera positiva (>5) sobre la innovación docente en general, algunos ejemplos que se muestran a continuación apuntan que la adquisición de conocimientos teóricos debe plantearse de manera diferente a la memorización de contenidos o a seguir un *powerpoint*:

- “Creo que es una buena iniciativa, pero mal aplicada en la práctica, ya que los proyectos de innovación docente que hemos hecho no nos han aportado mucho ni han cambiado la manera de hacer las prácticas”.
- “Porque es otro método de docencia que abarca más la importancia de la docencia, no solo leer un *powerpoint*”.
- “Creo que es positivo innovar desde el aula puesto que los alumnos adquirimos nuevas herramientas útiles y nos facilita comprobar la variedad que abarca la asignatura”.
- “Pienso que es importante que las clases no se reduzcan solo a memorizar contenido”.

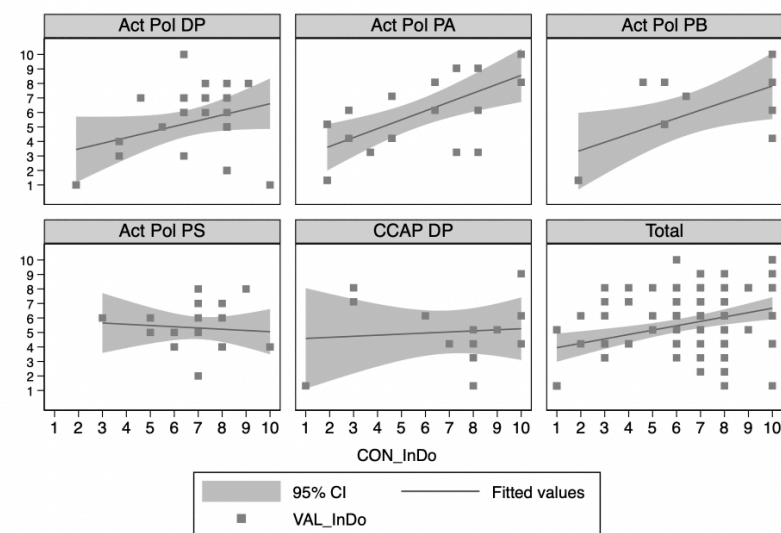
De todas formas, las opiniones negativas acerca de la innovación docente se refieren sobre todo al desconocimiento acerca de qué es la innovación docente y, en el mejor de los

casos, a su mala aplicación en la universidad. Algunas respuestas por parte de los alumnos han sido:

- “No conozco lo que es la innovación docente por lo que no puedo valorarla positiva o negativamente. Quizás un poco más de información sobre este tema para los alumnos estar informados sería un aspecto relevante a tener en cuenta”.
- “Los proyectos no llegan a ser verdaderamente efectivos”.
- “La innovación docente en general está mal planteada, los proyectos que se hacen no tienen sentido. Estaría bien si se planteasen de otra manera”.
- “En mi opinión creo que es un error tratar de conseguir llegar a las nuevas generaciones por vía del entretenimiento, si la universidad y las lecturas son soporíferas es lo que hay. No obstante, creo que es muy interesante si se hace bien, como por ejemplo el modelo de resolución de problemas, eso sí el trabajo debe iniciarse en bachillerato”.

Otro asunto de interés para este trabajo tiene que ver con qué es lo más relevante durante las sesiones teóricas. En otras palabras, se preguntó a los alumnos acerca de qué esperan de las clases magistrales. El Gráfico 3 muestra que las tres cuestiones más relevantes es que se expongan casos reales, los contenidos se ajusten a la guía docente y se dé acceso a los materiales (manual, lecturas, presentaciones). También se considera relevante que se expliquen las teorías y los conceptos, así como que se estimule el debate entre alumnos y profesorado. La presentación de datos empíricos, saber encontrar recursos digitales y la aplicación práctica de las teorías son los aspectos menos valorados.

Gráfico 2.
Diagrama de dispersión entre satisfacción y conocimiento de la innovación docente por grupos, con intervalos de confianza



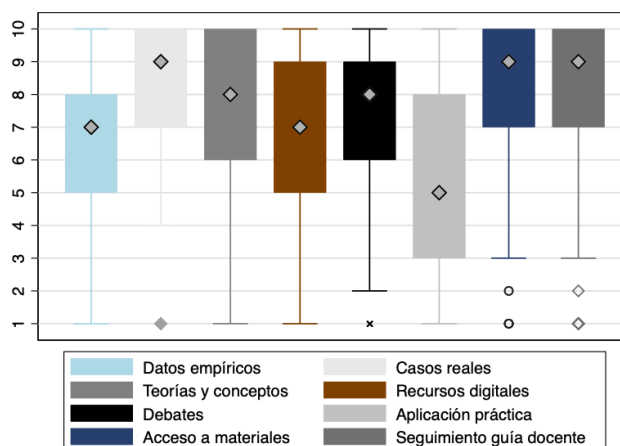
Graphs by GRUPO

Fuente: elaboración propia.

Estas respuestas deben contextualizarse en un grado de ciencias sociales cuyos alumnos están familiarizados con la confrontación de ideas, cosmovisiones políticas y corrientes ideológicas. De hecho, desarrollar capacidades para el análisis crítico de la realidad política es una de las competencias básicas que ordenan y estructuran la memoria de verificación del nuevo grado. El requerimiento de que las clases magistrales se ajusten a

la guía docente se explica por un problema que se viene identificando desde hace varios cursos en el Grado en Ciencia Política de solapamientos entre contenidos de asignaturas. Así las cosas, no extraña que la presentación de conceptos y teorías puntúe por encima de la aplicación práctica de las mismas.

Gráfico 3.
¿Qué es más relevante durante las sesiones magistrales?

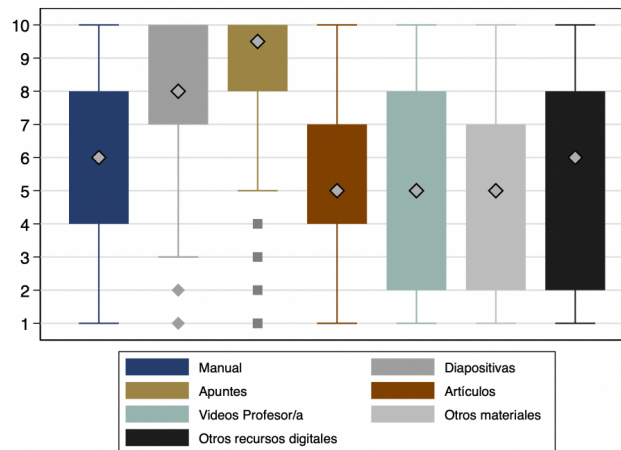


Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, que los alumnos consideren que el acceso a los materiales es uno de los elementos más relevantes durante las sesiones magistrales ejemplifica claramente el cambio de modelo universitario durante las últimas décadas. Si antaño una de las principales ocupaciones de los estudiantes era buscar y coleccionar los materiales para el estudio, incluidos los apuntes de clase, ahora se espera que el profesorado habilite en el Aula Virtual las lecturas, las presentaciones y los manuales. Abundando en esta discusión, se puede observar que existe cierta relación con los datos que ofrece el Gráfico 4. En él se muestran las respuestas acerca de qué recursos son importantes para la preparación del examen final. Los alumnos reclaman que el acceso a las presentaciones empleadas en las lecciones magistrales esté asegurado en gran medida porque, junto a los apuntes tomados en clase, son los principales recursos con los que se enfrentan a la prueba final.

El gráfico sugiere que los manuales y los artículos que amplían las explicaciones teóricas y conceptuales no son materiales que los alumnos tengan demasiado en cuenta a la hora de estudiar, como tampoco otros recursos innovadores como los vídeos preparados por el profesorado u otros recursos digitales como bases de datos online o la Wikipedia. Si este gráfico representa la opinión generalizada del alumnado, convendría repensar los esfuerzos en la creación de materiales digitales y audiovisuales para incentivar la publicación en código abierto de manuales “de calidad”, en formato apuntes, elaborados por el profesorado. De todas maneras, seguramente esto supondría un desincentivo para la asistencia y seguimiento de las clases por parte los alumnos.

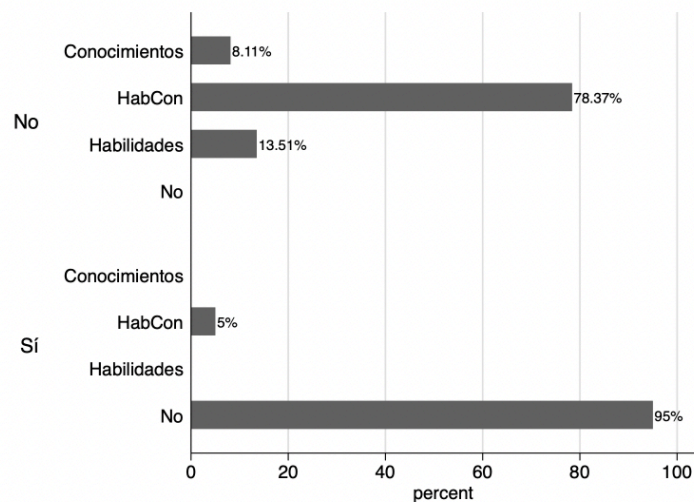
Gráfico 4.
¿Qué es más importante para preparar el examen final?



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, nos interesaba conocer la opinión de los estudiantes acerca de la utilidad de la evaluación continua y la programación de prácticas (o seminarios) semanales. El 78,72% de las respuestas (N=74) rechazan la utilidad de desplegar prácticas semanales, frente al 21,28% (N=20) que es favorable a este formato de evaluación continua. Si cruzamos estas respuestas con la pregunta sobre la función de la evaluación continua en la adquisición de conocimientos o habilidades, el Gráfico 5 no permite extraer una clara conclusión de las respuestas positivas en tanto que el 95% rechaza que las prácticas tengan una función específica de las planteadas. En cuanto a las respuestas negativas, el 78% considera que la evaluación continua sirve para adquirir tanto conocimientos teóricos como habilidades. Esto nos lleva a pensar que el rechazo a la periodicidad semanal de la evaluación continua tiene mucho más que ver con la carga de trabajo que con la utilidad que puedan tener.

Gráfico 5.
Periodicidad semanal y funciones de la evaluación continua



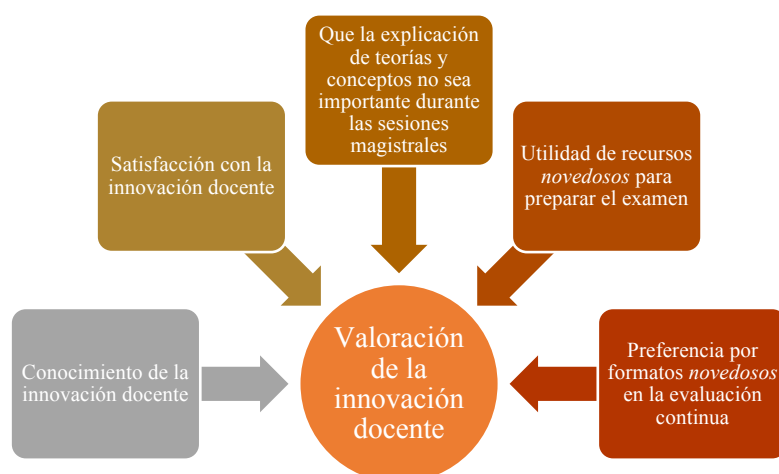
Nota: "Sí" se refiere a la conveniencia de realizar prácticas semanales, mientras que "No" significa que no se está de acuerdo con la periodicidad semanal de la evaluación continua.

Fuente: elaboración propia.

5.2. Sobre la valoración de la innovación docente

Una vez descritas las opiniones de los estudiantes acerca de la organización de la docencia, nos interesa saber qué factores explican la variación en el grado de valoración de la innovación docente. En nuestra encuesta, la valoración se plantea como una variable numérica en un rango de 1 a 10, como se ha descrito en la sección metodológica. Entendemos que la valoración que se hace de la innovación docente viene motivada por, al menos, cinco elementos: el conocimiento de la innovación docente, la satisfacción con estas metodologías, la importancia que se otorga a los conocimientos teóricos durante las sesiones teóricas, la utilidad de recursos *novedosos* para preparar el examen final, así como la preferencia por formatos *novedosos* en la evaluación continua. Como puede observarse en el **Gráfico 6**, planteamos que el agrado por formatos alternativos a la clase magistral tradicional y a la importancia de la teoría conduce a tener una mejor valoración de la innovación docente.

Gráfico 6.
Modelo hipotético de valoración positiva de la innovación docente



Fuente: elaboración propia.

Para simplificar el análisis, hemos tomado para cada uno de los modelos un máximo de tres variables independientes que son características de las clases magistrales y de una metodología alternativa, sobre todo el aula invertida. La siguiente tabla resume las características de las variables empleadas. Consideramos que son elementos propios del formato tradicional el conocimiento de las clases magistrales, la satisfacción con este formato, considerar que es importante la teoría, la utilidad de los apuntes para preparar el examen final, así como mostrar preferencia por las lecturas en la evaluación continua.

El análisis empírico descrito en las tablas 4 y 5 muestra que la valorar positivamente la innovación docente se explica sobre todo cuando los estudiantes conocen qué es la innovación docente, algo que hemos visto en el epígrafe anterior que no es algo que debemos dar por hecho. El conocimiento de la innovación docente correlaciona positivamente con la satisfacción que los estudiantes declaran de la innovación docente de manera clara. Además, encontramos que manifestar satisfacción

con el Aula Invertida incrementa la satisfacción con la innovación docente en general. Esto cobra más sentido cuando la insatisfacción con el formato de clase magistral correlaciona con la satisfacción, es decir, considerar que las clases magistrales no son el formato adecuado hace incrementar la valoración que los estudiantes tienen con la innovación docente. Finalmente, vemos que hay otra variable explicativa: recurrir a los videos elaborados por el profesorado para preparar el examen final. Esta variable tiene un efecto algo menor que el resto de variables que correlacionan positivamente con la variable dependiente, pero su significación es igual de relevante (Gráfico 7).

Tabla 3.
Descriptivos de las variables incluidas en el análisis

	Variable	Obs	Media	Des. Std	Min	Max
Y	val_indo	94	5.361702	2.345671	1	10
	con_indo	94	6.234043	2.661657	1	10
Conocimiento	con_clasesma	94	8.946809	2.254587	1	10
	con_aulain	94	4.425532	3.214515	1	10
Satisfacción	sat_clasesma	94	6.414894	2.673685	1	10
	sat_aulain	94	3.595745	2.455274	1	10
Importancia	imp_teoría	94	7.691489	2.248185	1	10
	imp_debates	94	7.351064	2.491739	1	10
Utilidad	uti_apuntes	94	8.638298	2.020599	1	10
	uti_videprof	94	5.351064	3.106384	1	10
Evaluación	ec_pre_lec~s	94	4.425532	2.657873	1	10
continua	ec_pre_tra~l	94	6.425532	2.709955	1	10

Fuente: elaboración propia.

Así las cosas, vemos que hay una clara relación entre *confiar* en la innovación docente y valorarla *positivamente*. En este caso, convendría plantear que alcanzar mayores niveles de satisfacción con la innovación docente requiere de un largo y costoso proceso de formación del profesorado por el cual los docentes fueran capaces de explicar y desarrollar formatos coherentes que dieran confianza a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades. Hemos destacado anteriormente que muchos estudiantes no acaban de estar convencidos de la utilidad de la innovación docente en gran medida porque no acaban de entender sus propósitos y beneficios, sobre todo porque las clases magistrales continúan siendo el lugar en el que se explican teorías y conceptos, para lo cual es necesario recurrir a los apuntes y diapositivas, y la evaluación continua es percibida como tediosa y demandante.

Tabla 4.
Análisis de regresión múltiple (I)

	Coefficient	std. err.	t	P>t	[95% conf. interval]	
con_indo	.3130964	.0837518	3.74	0.000	.1464873	.4797054
con_clasesma	-.1761157	.1083092	-1.63	0.108	-.3915772	.0393458
con_aulain	-.1049368	.0628006	-1.67	0.099	-.2298673	.0199937
sat_clasesma	-.1971227	.0975859	-2.02	0.047	-.391252	-.0029933
sat_aulain	.3541354	.0876284	4.04	0.000	.1798146	.5284562
imp_teoría	.1557319	.1107666	1.41	0.164	-.0646182	.376082
imp_debates	.0704935	.0918946	0.77	0.445	-.1123141	.2533012
uti_apuntes	-.038775	.1363402	-0.28	0.777	-.3099991	.232449
uti_videprof	.2488734	.0719973	3.46	0.001	.1056479	.392099
ec_pre_lecturas	-.0248657	.0805169	-0.31	0.758	-.1850394	.1353079
ec_pre_trabajogrupal	.1053625	.0944841	1.12	0.268	-.0825965	.2933216
_cons	2.161295	.9918947	2.18	0.032	.1881003	4.134489

Number of obs = 94. F(11, 82) = 12.30. Prob > F = 0.0000. R-squared = 0.5229. Root MSE = 1.7256

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.
Análisis de regresión múltiple (II)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
con_indo	0.364*** (0.0919)	0.382*** (0.0895)	0.393*** (0.0884)	0.336** (0.0778)	0.313*** (0.0838)
con_clasesma	-0.299** (0.107)	-0.123 (0.112)	-0.218* (0.107)	-0.184 (0.101)	-0.176 (0.108)
con_aulain	0.0226 (0.0665)	-0.143* (0.0680)	-0.122 (0.0715)	-0.104 (0.0591)	-0.105 (0.0628)
sat_clasesma		-0.183 (0.0948)	-0.223* (0.0990)	-0.197* (0.0957)	-0.197* (0.0976)
sat_aulain		0.447*** (0.0890)	0.372*** (0.102)	0.342*** (0.0849)	0.354*** (0.0876)
imp_teoría			0.113 (0.113)	0.146 (0.107)	0.156 (0.111)
imp_debates			0.193* (0.0872)	0.0799 (0.0915)	0.0705 (0.0919)
uti_apuntes				-0.00165 (0.117)	-0.0388 (0.136)
uti_videprof				0.273*** (0.0680)	0.249*** (0.0720)
ec_pre_lect~s					-0.0249 (0.0805)
ec_pre_tra~l					0.105 (0.0945)
_cons	5.666*** (1.132)	4.278*** (1.041)	3.208** (1.137)	2.255* (0.980)	2.161* (0.992)
N	94	94	94	94	94
R-sq	0.203	0.355	0.399	0.512	0.523
adj. R-sq	0.176	0.319	0.351	0.460	0.459
rmse	2.129	1.936	1.890	1.724	1.726

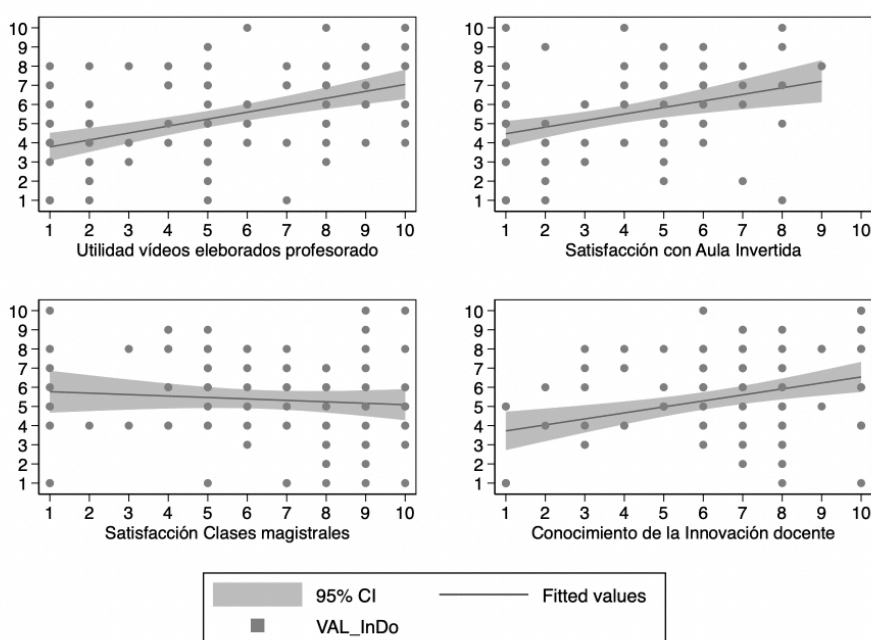
Errores estándar en paréntesis. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Fuente: elaboración propia.

Si bien recurrir a videos elaborados por el profesorado para preparar el examen final es una de las razones que explican la satisfacción con la innovación docente, hemos visto que la media de alumnos que realmente se prepara el examen final con ese tipo de recursos está muy por debajo de los que confían más en *recursos tradicionales*. De igual manera,

vimos anteriormente que la satisfacción que muestran los alumnos con el Aula Invertida es muy baja, por lo que dudamos que ellos mismos acepten que se acabe imponiendo en las aulas. Obviamente, todo esto apunta a que la insatisfacción con las clases magistrales conduce a pensar que otros modelos docentes son necesarios: posiblemente sea más por deméritos de las clases magistrales que por los méritos en la aplicación de las nuevas metodologías docentes. Si bien los alumnos manifiestan que la memorización o seguir las clases con un *powerpoint* no es la manera más atractiva para conocer en profundidad los contenidos teóricos, tampoco manifiestan un entusiasmo desmesurado por otros modos.

Gráfico 7.
Diagrama de dispersión de las variables independientes estadísticamente significativas, con intervalos de confianza



Fuente: elaboración propia.

6. Conclusiones

Este trabajo es una primera aproximación crítica a las opiniones del estudiantado universitario sobre las estrategias de innovación docente en las aulas. Con una muestra de 94 respuestas se han podido identificar algunas dinámicas, que invitan al debate sobre cómo plantear, diseñar y sobre todo implementar la innovación docente. El trabajo está actualmente limitado a una universidad y un grado determinado, pero algunos de los resultados analizados pueden dar algunas indicaciones sobre las discusiones actuales que se dan en las universidades y agencias de acreditación. Como agenda de trabajo a futuro, este trabajo de campo podría y debería extenderse a otros ámbitos de conocimiento.

Así, a pesar de toda la literatura al respecto y los esfuerzos dedicados desde instancias universitarias, y sobre todo esfuerzos individuales, la clase magistral es una de las metodologías docentes mejor valoradas, junto con el aprendizaje basado en proyectos. Lejos queda, por ejemplo, el aula invertida. No puede obviarse que la baja satisfacción de estas metodologías docentes más innovadoras va asociada a un considerable

desconocimiento de las mismas. Todavía hay camino para recorrer en este ámbito. No en la implementación de más y mejores metodologías docentes en las aulas, sino de discusión y puesta en común con el alumnado. Como bien han demostrado los datos de la encuesta, hay una covariación (si bien moderada) entre el conocimiento de la innovación con su valoración. Esto debería llevar a las autoridades universitarias y profesorado a centrar sus esfuerzos también en la implicación del alumnado. Si éste no conoce la innovación docente, qué implica y qué puede aportar a su educación, difícilmente podrá valorar positivamente los esfuerzos realizados por su propio profesorado.

Otro aspecto a destacar al respecto es que, aunque pueda haber un acuerdo sobre la contribución positiva de la innovación docente por parte del alumnado, este se mantiene en abstracto, puesto que se critica su (mala) aplicación en el día a día de las clases, ya sean teóricas o prácticas. Como se ha planteado, en vista de estos resultados de la encuesta para el Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública, convendría repensar la elaboración de materiales docentes de diversa índole, dada la centralidad de apuntes, dispositivas y clases magistrales, en definitiva, frente a la peor impresión acerca de la evaluación continua. Frente al desconocimiento por parte del alumnado, y su correspondiente valoración más bien negativa, las clases magistrales se mantienen como uno de los aspectos no sólo mejor valorados, sino considerados más importantes para preparar la evaluación final de la asignatura.

Con estas evidencias, aun tratándose de un estudio preliminar, una primera aproximación a la realidad sobre alumnado e innovación docente, sí parece claro que el alumnado debería estar más implicado en los diseños y elaboración de metodologías docentes, al menos a través del *feedback* que puedan proporcionar sobre el mismo. Algo que, precisamente, analiza este trabajo.

Bibliografía

Adeney, K., & Carey, S. (2009). Contextualising the Teaching of Statistics in Political Science. *Politics*, 29(3), 193-200

Ahedo-Gurrutxaga, I. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de Ciencia Política. *Revista Española de Ciencia Política*, 60, 197-224

Akram, M., (2019). Relationship between Students' Perception of Teacher. Effectiveness and Student Achievement at Secondary School Level. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 93-108

Archer, Candace C., and Melissa K. Miller (2011) "Prioritizing Active Learning: An Exploration of Gateway Courses in Political Science." *Political Science and Politics* 44(2): 429-434.

Bacon, Edwin (2018) "Teaching Applied Politics: From Employability to Political Imaginary." *Politics* 38 (1): 94-108

Berdahl, L., C. Hoessler, S. Mulhall, and K. Matheson (2021) "Teaching Critical Thinking in Political Science: A Case Study." *Journal of Political Science Education* 17(sup1): 910-925

Berk, Ronald A. (2009) "Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom." *International Journal of Technology in Teaching and Learning* 5:1-21

- Blair, A., Curtis, S., Goodwin, M., & Shields, S. (2013). What Feedback do Students Want? *Politics*, 33(1), 66-79
- Blair, Alasdair, Steven Griggs, and Eleanor Mackillop. (2018) “Engaging Students as Co-Producers: A Critical Reflection on the Policy Commission Model.” *Politics* 38(4): 514–530
- Božović, Iva (2024) Misuse of Data as a Teaching Tool, *Journal of Political Science Education*, 20:1, 47-68
- Brandle, S. M. (2022). The Book Costs How Much??? Textbook Cost & OER Awareness in Political Science. *Journal of Political Science Education*, 18(4), 555–569
- Budesheim, Thomas Lee., and Arlene R. Lundquist (1999) “Consider the opposite: Opening Minds through in-Class Debates on Course-Related Controversies.” *Teaching of Psychology* 26(2):106–110
- Chanock K. (2000), ‘Comments on Essays: Do Students Understand what Tutors Write?’, *Teaching in Higher Education* 5(1), pp. 95–105
- Crouch, H. Crouch, and Eric Mazur. 2001. “Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results.” *American Journal of Physics* 69 (9):970–977
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring Schools: The Next Generation of Educational Reform*. The Jossey Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Erstad, O. & Voogt, T. (2018). The twenty-first century curriculum: issues and challenges. En J. Voogt, G.K. Kenezek, R., Christensen, & K.W. Lai (Eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp.19-36). Springer.
- Fernández, M., García, J.N., Caso, A., Fidalgo, R., y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas. Revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418
- Ferreira, Aldónio, and Andrijoni Santoso. 2008. “Do Students’ Perceptions Matter? A Study of the Effect of Students’ Perceptions on Academic Performance.” *Accounting & Finance* 48(2): 209–231
- García-Varcácel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131
- Gibbs G., Simpson C. (2004), ‘Conditions under which Assessment Supports Students’ Learning’, *Learning and Teaching in Higher Education* 1, pp. 3–31
- Goldsmith, Mike y Chris Goldsmith. 2010. «Teaching political science in Europe», *European Political Science*, 9: 61-71
- Henshaw, A. L., and S. R. Meinke. 2018. “Data Analysis and Data Visualization as Active Learning in Political Science.” *Journal of Political Science Education* 14 (4):423–439
- Ishiyama, John. 2013. «Frequently used active learning techniques and their impact: a critical review of existing journal literature in the United States», *European Political Science*, 12: 116-126
- Kirschner SA. *Teaching the Middle East: Pedagogy in a Charged Classroom. PS: Political Science & Politics*. 2012;45(4):753-758
- Leigh, Darcy, and Richard Freeman. 2019. “Teaching Politics after the Practice Turn.” *Politics* 39(3): 379–392
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. «BOE» núm. 70, de 23/03/2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Maida, Carl. 2011. «Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twen-ty-First Century», *Policy Futures in Education*, 9 (6): 759-768

- Mayer, Richard E. 2002. "Multimedia Learning." *Psychology of Learning and Motivation* 41:85–139
- MacLellan E. (2001), 'Assessment for Learning: The Differing Perceptions of Tutors and Students', *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26(4), pp. 308–318
- McBride A. (1994), 'Teaching Research Methods Using Appropriate Technology', *PS: Political Science & Politics* 27(3), pp. 553–557
- O'Callaghan, Frances V., David L. Neumann, Liz Jones, and Peter A. Creed. 2017. "The Use of Lecture Recordings in Higher Education: A Review of Institutional, Student, and Lecturer Issues." *Education and Information Technologies* 22 (1):399–415
- Palmer, N., T. Brimeyer, and A. M. Schueths. 2018. "Do Open Educational Resources Help Contingent Sociology Faculty Acquire Teaching Resources and Form Collegial Relationships?" *The American Sociologist* 49 (1):119–134
- Pollock, Philip H., Kerstin Hamann, and Bruce M. Wilson. 2011. "Learning through Discussions: Comparing the Benefits of Small-Group and Large-Class Settings." *Journal of Political Science Education* 7(1):48–64
- Quilabert, E, Moschetti, M., y Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 57-79.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. «BOE» núm. 233, de 29/09/2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Ríos-Cabrera, P. & Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Rothman, S. B. (2022). An Examination of Student Preferences and Learning Outcomes in Flipped Classroom with Online Videos. *Journal of Political Science Education*, 18(4), 605–613
- Schuster, M. (2023). How Students Consume Online Lectures: Not Everything Needs to be a Video. *Journal of Political Science Education*, 19(3), 485–495.
- Stronge, J. H. (2006). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practices*: Thousand Oaks: CA. Corwin Press
- Swan, K. 2002. "Building Learning Communities in Online Courses: The Importance of Interaction." *Education, Communication & Information* 2(1):23–49
- Thies C. and Hogan R. (2005), 'The State of Undergraduate Research Methods Training in Political Science', *PS: Political Science and Politics* 38(2), pp. 293–297
- Topal, R., & Shargh, F. (2023). Teaching Students How to Find and Identify Reliable Online Sources: A Series of Exercises. *Journal of Political Science Education*, 19(3), 475–484
- Touchton, Janeene M., and Martin Wikelski. 2015. "Ecological Opportunity Leads to the Emergence of an Alternative Behavioural Phenotype in a Tropical Bird." *The Journal of Animal Ecology* 84 (4):1041–1049
- Whatley, Janice, and Amrey Ahmad. 2007. "Using Video to Record Summary Lectures to Aid Students' Revisio." *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects* 3:186–196
- Young, Jeffrey R. 2010. "YouTube Professors: Scholars as Online Video Stars." *The Chronicle of Higher Education* 22847: 3–6

Anexo 1. Coeficientes de simetría y curtosis

Skewness and kurtosis tests for normality					
Variable	Obs	Pr(skewness)	Pr(kurtosis)	Joint test	
				Adj chi2(2)	Prob>chi2
val_indo	94	0.4648	0.1448	2.74	0.2544
con_indo	94	0.0336	0.1644	6.10	0.0475
con_clasesma	94	0.0000	0.0000	47.06	0.0000
con_aulain	94	0.0960	0.0000	39.61	0.0000
sat_clasesma	94	0.0096	0.3141	7.07	0.0291
sat_aulain	94	0.0822	0.0000	16.22	0.0003
imp_teoría	94	0.0004	0.2608	11.67	0.0029
imp_debates	94	0.0004	0.6708	10.66	0.0049
uti_apuntes	94	0.0000	0.0001	36.65	0.0000
uti_videprof	94	0.7512	0.0000	59.79	0.0000
ec_pre_lecturas	94	0.3720	0.0001	13.87	0.0010
ec_pre_trabajogrupal	94	0.0127	0.0314	9.39	0.0091

Anexo 2. Pruebas de normalidad de residuos (Shapiro-Francia y Shapiro-Wilk)

Shapiro-Francia W' test for normal data					
Variable	Obs	W'	V'	z	Prob>z
val_indo	94	0.99382	0.535	-1.232	0.89109
con_indo	94	0.97547	2.121	1.481	0.06936
con_clasesma	94	0.78510	18.586	5.753	0.00001
con_aulain	94	0.96445	3.074	2.211	0.01352
sat_clasesma	94	0.95637	3.773	2.614	0.00447
sat_aulain	94	0.98284	1.484	0.777	0.21859
imp_teoría	94	0.96603	2.938	2.121	0.01695
imp_debates	94	0.94683	4.598	3.003	0.00133
uti_apuntes	94	0.88373	10.056	4.544	0.00001
uti_videprof	94	0.96658	2.890	2.089	0.01834
ec_pre_lecturas	94	0.98485	1.311	0.533	0.29719
ec_pre_trabajo	94	0.94603	4.668	3.033	0.00121

Shapiro-Wilk W test for normal data					
Variable	Obs	W	V	z	Prob>z
val_indo	94	0.98850	0.902	-0.229	0.59060
con_indo	94	0.97352	2.077	1.615	0.05310
con_clasesma	94	0.62463	29.436	7.478	0.00000
con_aulain	94	0.94820	4.062	3.099	0.00097
sat_clasesma	94	0.95588	3.460	2.744	0.00303
sat_aulain	94	0.93284	5.267	3.673	0.00012
imp_teoría	94	0.90774	7.235	4.375	0.00001
imp_debates	94	0.91915	6.340	4.083	0.00002
uti_apuntes	94	0.72811	21.321	6.764	0.00000
uti_videprof	94	0.95896	3.218	2.584	0.00488
ec_pre_lecturas	94	0.96057	3.092	2.496	0.00628
ec_pre_trabajo	94	0.94345	4.435	3.293	0.00050