

Fecha de presentación: agosto, 2020, Fecha de Aceptación: septiembre, 2020, Fecha de publicación: octubre, 2020

17

CALIDAD EDUCATIVA, ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS 2017 DE LA UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA, CHILE

EDUCATIONAL QUALITY, ANALYSIS OF THE TRAINING PROGRAM IN PEDAGOGICAL SKILLS 2017 OF THE UNIVERSITY OF ANTOFAGASTA, CHILE

Lenin Roberto Villalobos Egaña¹

E-mail: lenin.villalobos@uantof.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8678-8913>

¹ Universidad Antofagasta. Chile.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Villalobos Egaña, L. R. (2020). Calidad educativa, análisis del programa de formación en competencias pedagógicas 2017 de la Universidad de Antofagasta, Chile. *Revista Conrado*, 16(S1), 129-135.

RESUMEN

La calidad dentro de la Educación Superior es un aspecto fundamental para las universidades modernas. El objetivo de la investigación es analizar los resultados del Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2017, realizado por la Universidad de Antofagasta en Chile. El diseño de la investigación fue de tipo observacional-descriptivo basado en encuestas. Se trabajó con una muestra de 82 participantes (n=82). Los resultados exponen que los alumnos se muestran satisfechos con la formación online y con el apoyo de los tutores durante todo el programa, a través del empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Los hallazgos del estudio se han comparado con lo expuesto en la literatura académica especializada, determinando que están en correspondencia con los mismos. Se concluye que el programa analizado contribuye a la calidad educativa en la Universidad de Antofagasta en Chile.

Palabras clave:

Competencias pedagógicas, calidad educativa, formación online.

ABSTRACT

Quality within Higher Education is a fundamental aspect for modern universities. The objective of the research is to analyze the results of the Training Program in Pedagogical Competencies 2017, carried out by the University of Antofagasta in Chile. The research design was of observational-descriptive type based on surveys. The study was conducted with a sample of 82 participants (n=82). The results show that the students are satisfied with the online training and with the tutors' support throughout the program, by means of the use of Information and Communication Technologies. The findings of the study have been compared with those presented in the specialized academic literature, confirming that they are in correspondence with the latter. It is concluded that the analyzed program contributes to the educational quality in the University of Antofagasta in Chile.

Keywords:

Pedagogical competencies, educational quality, on-line training.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre eficiencia educativa destacan la calidad de la enseñanza como uno de los principales factores que influyen en el rendimiento óptimo de los estudiantes. En la sociedad actual del conocimiento las expectativas sobre los docentes son muy altas, es por ello que se espera que tengan competencias académicas que les permitan desarrollar entornos de aprendizaje óptimos para los estudiantes y promover competencias en los mismos. Para cumplir con estas expectativas y desarrollar ambientes de aprendizaje óptimos para los estudiantes, los profesores deben desarrollar competencias complejas de instrucción, gestión del aula, comunicación y evaluación, para facilitar los procesos cognitivos, afectivos y sociales de los estudiantes.

Nye, Konstantopoulos & Hedges (2004), estimaron que la calidad de los docentes puede explicar entre el 7 y el 21% de la variación en el rendimiento estudiantil. Asimismo, la investigación demostró una diferencia de 39 puntos porcentuales entre los logros de los estudiantes que pasaron un año con los docentes que empleaban metodologías más efectivas, donde se registró una mejora del 53% en estos estudiantes en comparación con el resto (Wayne & Youngs, 2003). Teniendo en cuenta los estudios anteriores, los efectos acumulados de varios años de enseñanza por docentes que emplean metodologías menos efectivas de enseñanza-aprendizaje puede incidir de forma negativa sobre la capacidad de los estudiantes para hacer frente a los complejos requisitos de la sociedad actual del conocimiento, requiriendo competencias más específicas por parte de estos docentes para solventar el problema.

El concepto de competencias se define como la capacidad de un individuo para satisfacer con éxito las demandas complejas en un contexto particular, mediante el cumplimiento de aspectos psicosociales, incluidos los aspectos cognitivos y no cognitivos. Es por ello que las competencias se componen de un nivel cognitivo (capacidad de pensamiento complejo, de resolución de problemas y el uso del conocimiento en un área determinada), un nivel emocional-motivacional (actitudes, valores y disposición para actuar) y un nivel de comportamiento (capacidad de activar y utilizar el potencial de uno mismo en situaciones complejas).

El concepto de competencias docentes se ha empleado en el estudio realizado por la Universidad de Antofagasta, en relación con la valoración de los alumnos de los Programas de Formación de Competencias Pedagógicas y los contenidos y sesiones impartidas en las mismas. Este estudio será empleado como base del análisis que se recoge en este artículo, introduciendo la metodología,

muestra y aspectos fundamentales que se han contemplado en el mismo, para determinar su relación con la calidad educativa de estos programas en comparación con los postulados teóricos en materia de calidad educativa.

Para sintetizar información de un campo de investigación tan amplio y diverso, se requiere de un marco específico que sirva para relacionar las competencias de los docentes con el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, es necesario partir de la noción de que los docentes tienen que promover el desarrollo general de los estudiantes y, por lo tanto, deben tener en cuenta los procesos cognitivos, afectivos-motivacionales y sociales de los mismos (Uerz, Volman & Kral, 2018). Las competencias docentes como requisito para lograr efectos sinérgicos en los estudiantes se organizan en tres grupos: competencias docentes para promover procesos cognitivos, competencias docentes para promover procesos afectivo-motivacionales y competencias docentes para promover procesos sociales en los alumnos (Kraft, 2019).

Los estudiantes establecen relaciones con el docente y con sus compañeros en el aula, luchan por lograr un alto estatus social entre los compañeros y utilizan diversas habilidades sociales para alcanzar sus metas. Todos estos procesos en el aula conducen a mejores resultados y a un mejor logro estudiantil cuando están equilibrados y trabajan en sinergia. Para lograr los mejores resultados en los estudiantes, los docentes deben enfocarse en cada uno de los procesos de la enseñanza. Un ejemplo de lo anterior es la enseñanza centrada solo en objetivos cognitivos (como es el caso de la obtención de altas calificaciones) y descuidar los otros dos procesos o grupos, ello podría llevar a la competencia dentro de la clase, a una menor cohesión del grupo y a actitudes negativas, todo lo cual traería como consecuencia un menor rendimiento estudiantil.

Los procesos de aprendizaje en el aula no solo están relacionados con el nivel cognitivo, sino que siempre están integrados en un contexto afectivo. En los centros educacionales, los estudiantes desarrollan actitudes positivas o negativas hacia sus docentes y hacia las asignaturas impartidas, pudiendo disfrutar del aprendizaje o aburrirse con cada clase, por tanto, el contexto emocional influye en gran medida en su rendimiento de aprendizaje. Los efectos de las relaciones entre estudiantes y docentes en el rendimiento han sido estudiados con observación directa y con evaluaciones de estas relaciones por parte de profesores, estudiantes y padres. Algunos estudios han demostrado los efectos significativos de las relaciones positivas entre maestros y estudiantes sobre el rendimiento de los alumnos.

La empatía, respeto y capacidad de los docentes para adaptarse a las diferencias individuales también es una dimensión inherente de una buena relación. Los estudiantes deben percibir estas dimensiones en el comportamiento de los profesores, en desarrollar un clima abierto y positivo en la clase, en la pasión por la asignatura y su enseñanza, de modo que los estudiantes no tengan miedo a participar, para que tengan un efecto favorable en su rendimiento de aprendizaje.

Desde el punto de vista motivacional, la capacidad del profesor para establecer metas de aprendizaje relativamente altas, que representan un desafío para los estudiantes, es otra competencia importante del docente. Los maestros también tienen que demostrar a los alumnos que creen en su capacidad para aprender y alcanzar estos objetivos. Por lo tanto, los objetivos de aprendizaje deben ser alcanzables, al mismo tiempo que son lo suficientemente elevados como para requerir el esfuerzo de los estudiantes para alcanzarlos. El logro de tales objetivos también aumenta la autoeficacia de los estudiantes, fomentando la persistencia en el aprendizaje y, en consecuencia, el logro de los objetivos.

La evaluación de la calidad educativa es un aspecto de vital importancia para los servicios de educación superior. Para abordar esta cuestión es necesario primero la inversión en sistemas y herramientas que permitan el mejoramiento del proceso de enseñanza. Es por ello que las universidades participan en reformas para mejorar la calidad de sus servicios, que parten de necesidades del entorno como la globalización, los problemas de oferta, demanda y la competencia. La reputación y el desarrollo de las universidades generalmente se miden por la mejor calidad de los servicios ofrecidos, para lograr la satisfacción de los estudiantes, sus necesidades y las necesidades de la sociedad (Martínez, Tobón & Romero, 2017).

Algunos investigadores que han analizado la calidad de los servicios en la educación superior enfatizaron los temas académicos, por encima de los problemas de gestión. Estos se concentraron en los mecanismos eficaces para lograr la impartición de cursos y en la calidad del proceso de enseñanza en sí. Noaman, et al., (2017), estudiaron las estrategias de garantía de calidad para las instituciones de educación superior, en las cuales los principales criterios son: la existencia de personal calificado, bibliotecas con suficiente material y laboratorios adaptados a las nuevas tecnologías. Además, detallaron que un plan de estudios actualizado es necesario para satisfacer los cambios en las necesidades del mercado y que un sistema de gestión en las instituciones constituye un criterio importante para garantizar la calidad en las mismas.

Sin embargo, la evaluación de la calidad educativa es una labor compleja, ya que se enfrentan los aspectos de la medida y la evaluación con objetivos tan diferentes como la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y la actividad académica. Para ello, a lo largo del proceso de transformación de las universidades, se han elaborado algunos indicadores para evaluar la actividad docente en términos de un cambio o transformación cualitativa.

Según Murray & Robinson (2001), a diferencia de muchos otros servicios en los que el proveedor está haciendo algo por el consumidor, en la educación el proveedor está haciendo algo con el consumidor. Este proceso de transformación es necesariamente un proceso único. El mismo razonamiento se aplica a la investigación, el proveedor no solo produce nuevos conocimientos, sino que está involucrado en la transformación de un cuerpo de conocimientos para propósitos particulares. Por lo tanto, la educación no es un servicio para un cliente, sino un proceso continuo de transformación del participante ya sea un estudiante o un investigador.

Como señalan Murray & Robinson (2001), esta visión transformadora de la calidad establece la idea de valor agregado en la medida en que la experiencia educativa mejora el conocimiento y las habilidades de los estudiantes. Por tanto, esta idea sugiere que los alumnos constituyen el centro del proceso, por lo que se evalúa el aprendizaje y al mismo tiempo la calidad del proceso de enseñanza. Esto implica dar poder a los participantes para influir en su propia transformación.

Teniendo en cuenta los aspectos abordados por expertos en materia de calidad educativa en la educación superior, a continuación, se analiza el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2017 de la Universidad de Antofagasta, Chile, en la cual los alumnos han evaluado la calidad del Programa en el que han participado y que se detalla en los siguientes apartados.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación el autor se basó en el estudio no publicado sobre los resultados de la valoración recogida en el Informe Técnico del Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2017, conducente al Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Antofagasta. Se procederá al análisis del estudio realizado, considerando la metodología, métodos, muestra e instrumento empleado en la misma, así como los resultados obtenidos, los cuales se compararán y discutirán con los hallazgos de la literatura académica sobre el tema.

El diseño de la investigación fue de tipo observacional-descriptivo, basado en encuestas. La muestra empleada fue de 82 participantes (n=82). El tipo de muestreo fue intencional no probabilístico. Se trabajó con el software IBM SPSS v. 25 para el análisis de la información, acorde con los objetivos de la investigación:

- Descriptivos: frecuencias y porcentajes; medias y desviaciones típicas.
- Relaciones entre variables: correlaciones.
- Diferencias por sexo, regiones o universidades: tablas de contingencia y Chi cuadrado para datos no paramétricos y diferencia de medias o Anova para datos paramétricos.

DESARROLLO

El Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2017 contempla un desarrollo de tres momentos de enseñanza-aprendizaje, correspondiente a tres módulos con modalidad presencial y virtual. Cada módulo tiene una duración de cuatro semanas de trabajo, siendo un 80% en modalidad virtual y un 20% en modalidad presencial, teniendo un tiempo total de doce semanas.

- Módulo I: Ser Docente UA
- Módulo II: Metodologías para el Aprendizaje.
- Módulo III: Evaluación de Aprendizaje.

El programa en cuestión capacitó a 22 unidades académicas, con un total de 83 participantes, donde 82 de ellos finalizaron exitosamente el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2017. Se formaron cuatro grupos de participantes, los cuales tenían un tutor a cargo, que a su vez orientaba el trabajo en la plataforma online.

Al finalizar el curso se aplicó una encuesta para valorar el proceso de capacitación en el Programa de Formación. En la encuesta se evaluaron una serie de aspectos relacionados con la coordinación del programa, tutoría virtual

y relatorías. Además, incluyó una pregunta abierta para abordar otros aspectos relevantes como sugerencias y observaciones.

Para los dos primeros ítems: I. Coordinación del Programa y II. Tutoría Virtual, se utilizó como referencia la escala Likert de 5 niveles, debiendo asignar la puntuación de acuerdo con la definición conceptual presentada (0 puntos: No observado, 1 punto: Deficiente, 2 puntos: Regular, 3 puntos: Bueno, 4 puntos: Excelente). En el resto de los ítems se expuso una valoración de cada relator empleando una escala del 1 al 7, desde la nota mínima hasta la máxima, respectivamente.

El empleo de la Plataforma Moodle (on-line) conllevó un trabajo fundamental para las tutorías y apoyo pedagógico realizado por el equipo docente. Además, se realizó un trabajo detallado sobre la revisión del material web, seguimiento on-line de los participantes y las labores designadas, incluyendo un trabajo motivacional por parte de los tutores hacia sus alumnos. Asimismo, se consideraron un conjunto de aspectos fundamentales sobre las evaluaciones y la planificación.

De las capacitaciones realizadas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2017 se destaca el nivel de aprobación de los participantes adscritos al Programa. El 100% de los participantes obtiene un nivel de aprobación del mismo, correspondiente a 82 personas. Solo un participante dejó postergado su proceso de capacitación, debido a problemas de índole personas y familiar, no obstante, manifestó su interés de continuar y terminar los módulos pendientes en la edición a realizarse en 2018.

Por ello, los resultados del estudio realizado por la Universidad de Antofagasta, expone que los alumnos contaban con unos resultados favorables en relación con la inclusión de las TIC en las sesiones del programa, los cuales se basaban en el b-Learning, mostrándose muy satisfechos en relación con el seguimiento realizado por los tutores virtuales (Tabla 1).

Tabla 1. Resultado por tutor del programa.

Ítems tutor virtual	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Competencias pedagógicas				
Apoya al participante en el desarrollo del trabajo en plataforma virtual.	3.5	3.8	3.9	4.0
Difunde material pedagógico (guías, lecturas, taller) en Plataforma Moodle.	3.6	3.8	3.9	4.0
Asesora y orienta al participante, oportunamente, sobre las dudas que este pueda presentar respecto a la temática.	3.7	3.9	3.9	4.0
Entrega retroalimentación que permite enriquecer el contenido y temáticas tratadas.	3.7	3.9	3.9	4.0
Realiza seguimiento o monitoreo a los usuarios del programa.	3.6	3.7	3.8	4.0

Evalúa los productos o tareas de los participantes, realizando correcciones, retroalimentación y haciendo entrega de sus calificaciones en plazos establecidos.	3.7	3.7	3.9	3.9
Ejecución administrativa				
Demuestra dominio en uso de plataforma Moodle, permitiéndole desempeñarse como tutor virtual.	3.9	3.8	3.9	4.0
Informa permanentemente de plazos establecidos a participantes, aclarando dudas acerca de fechas acordadas.	3.5	3.8	3.9	3.7
Definición conceptual	Muy de acuerdo			
Porcentaje de aprobación	92%	95%	97%	99%

El Programa de Formación tuvo altos porcentajes de aprobación y satisfacción por parte de los docentes participantes que lo cursaron durante los meses de octubre 2017 a enero 2018. Sin embargo, el equipo de profesionales que estuvo a cargo apreció un conjunto de elementos que consideran se deben mejorar para ediciones futuras.

Uno de los elementos mencionados por los participantes como propuesta de mejora fue el factor tiempo. Ello se debe a que la transferencia de competencias del área pedagógicas a los profesionales que cursaron el programa, especialmente aquellos que no contaban con una formación docente, conlleva más tiempo para su correcta interiorización. No solo se debe tener en cuenta el tiempo que ocupa realizar una actividad, si no el tiempo necesario para llevar a cabo la reflexión y autocrítica de sus propias prácticas pedagógicas. Debido a lo anterior, los participantes mencionan la necesidad que estos cursos tengan una mayor duración, acorde con el tiempo que se le dedica a cada módulo, para aprender más y ahondar

en temáticas que enriquecen su labor docente en la universidad.

Por consiguiente, es importante considerar el tiempo que los tutores virtuales deben tener para revisar las tareas de sus tutorados y para realizar la corrección junto a los alumnos, el cual no se consideró dentro de la planificación. Las correcciones de los programas de asignatura y guía de aprendizaje se hicieron de manera individualizada y destinando tiempo solo para esta tarea. La latente necesidad de los participantes de mejorar y entender los nuevos conceptos a los cuales se tienen que enfrentar en su quehacer diario en la universidad obliga a una atención personalizada y retroalimentación directa de sus tutores.

Dentro del estudio realizado, y relacionado con la planificación del mismo, los participantes en el programa se mostraron satisfechos con la realización del curso, valorando de forma positiva todos los aspectos que se contemplaron en el mismo (Tabla 2), lo cual incide en la percepción y valoración de la calidad educativa del programa en cuestión.

Tabla 2. Resultado de la coordinación del programa.

Ítems Coordinación del programa	Media	Definición	Aprobación
Envía información referente al funcionamiento del Programa vía correo y/o telefónica.	3.8	Excelente	97%
Revisa periódicamente el correo corporativo dado respuesta oportuna a solicitudes o información atinente al Programa.	3.9		
Facilita el material (guías, talleres, pautas de evaluación, hojas, otros) que propicia el trabajo de desarrollo práctico de la sesión.	3.9		
Clarifica inquietudes respecto a instrucciones o información del Programa.	3.9		
Atiende a participantes que lo soliciten, para analizar alguna situación académica o de otra naturaleza.	3.9		

Según Morales, Trujillo y Raso (2015) el uso de las TIC permite la publicación de información, el acceso a las redes y el trabajo colaborativo, entre otros aspectos. En el entorno universitario, donde interactúan estudiantes y profesores, facilita el aprendizaje constructivista y colaborativo. Actualmente, en materia educativa, constituye un nuevo paradigma los modelos b-Learning. Este nuevo modelo deja atrás lo establecido en un modelo tradicional que

solo considera los lugares estáticos, abriendo espacios virtuales con un amplio poder de aprendizaje (Villacrés, et al., 2017).

Hernández, Ayala García & Gamboa (2016), plantean que el desarrollo de las competencias pedagógicas, de conjunto con el uso de las TIC, son aspectos esenciales para formar las habilidades críticas necesarias en los estudiantes. De esta manera, los estudiantes obtienen una

formación más significativa en su proceso de inserción en la sociedad. Todos los profesores deben estar familiarizados con las aplicaciones de las TIC y ser competentes en el uso de estas aplicaciones. Zempoalteca, et al. (2017), recomiendan que los docentes necesitan experimentar el aprendizaje online como parte de su desarrollo profesional.

Referente a los resultados de la presente investigación, los alumnos reconocen que la implicación de los docentes en la formación de sus competencias pedagógicas fue elevada, siendo uno de los aspectos más valorados dentro del estudio realizado el correcto empleo de las TIC.

Existen disímiles estudios que abordan los efectos potenciales en el rendimiento estudiantil de la enseñanza a través del uso de las TIC. Comi, et al. (2017), plantean que los profesores pueden utilizar las TIC para preparar materiales didácticos, haciendo las clases más atractivas y personalizadas. Asimismo, refieren que el uso de las TIC en la clase facilita una planificación más eficiente de las lecciones y las hace más atractivas para los estudiantes.

En el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas se apreció que el uso de las TIC fue uno de los principales aportes de los docentes al mismo. Además, se percibió un trabajo sostenido en las plataformas online y en la participación en el proceso de interiorización de los contenidos, revisión de las actividades y preparación de los materiales. La adopción de las TIC favoreció la calidad de la formación en los estudiantes, objetivo fundamental del presente análisis.

El concepto de calidad en la formación docente ha sido un tema de debate internacional durante un largo período de tiempo. Wang, et al. (2011), identificaron varios conceptos que definen la calidad en la formación universitaria de los docentes. Uno particularmente sugiere que el conocimiento, las habilidades y la disposición de los profesores predicen la calidad de la enseñanza. Sin embargo, según estos autores, el apoyo empírico para esta afirmación es escaso. Además, acorde con Sykes, Bird & Kennedy (2010), los programas de formación docente tradicionalmente no siguen una concepción unificada o concreta de la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, al analizar la percepción de los docentes recién egresados sobre su anterior preparación universitaria, Roness (2011), encontró que la mayoría de los docentes valoraron el curso como importante, la formación recibida y la calidad de la misma.

CONCLUSIONES

El uso de plataformas de comunicación e instrucción online, como Moodle, tienen una amplia aceptación por

los docentes que han participado en el Programa de Formación, los cuales recibieron apoyo de los tutores a cargo durante todas las actividades. Al mismo tiempo, se ha comprobado que las plataformas de b-Learning forman parte de la evolución de las TIC dentro de las universidades, las cuales también disponen de sus propios campus online para compartir información pedagógica y administrativa.

Como parte de la investigación, se puede afirmar que la formación mediante el empleo de las TIC permite un correcto desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes a cargo del programa. Además, se ha corroborado que los estudiantes se han sentido respaldados y apoyados por los docentes durante todo el programa, con el uso de la plataforma Moodle, avalados en las valoraciones realizadas, lo cual se corresponde con lo expuesto por los expertos académicos sobre el tema.

Los hallazgos obtenidos del estudio son similares a los requisitos establecidos en los modelos de calidad para la educación superior, los cuales contemplan la participación de los alumnos para valorar la calidad de los programas impartidos. Por tanto, se puede afirmar que los programas de formación como los implementados por la Universidad de Antofagasta, en los cuales se incluye el uso de las TIC, la valoración de los alumnos y el b-Learning, pueden mejorar la calidad de la formación y la percepción de la comunidad sobre la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comi, S. L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT, and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24-39.
- Hernández Suárez C. A., Ayala García, E. T., & Gamboa Suárez, A. A. (2016). Modelo de competencias TIC para docentes: Una propuesta para la construcción de contextos educativos innovadores y la consolidación de aprendizajes en educación superior. *Katharsis*, (22), 221-265.
- Kraft, M. A. (2019). Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies. *Journal of Human Resources*, 54(1), 1-36.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96.

- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J. M., & Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117.
- Murray, S., & Robinson, H. (2001). Graduates into sales—employer, student, and university perspectives. *Education+ Training*, 43(3), 139-145.
- Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M., & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1), 23-46.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), 237-257.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.
- Sykes, G., Bird, T., & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476.
- Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12-23.
- Villacrés Pástor, R., Zea Pizarro, W. J., Vaccaro Macías, V. I., & Avalos Moreno, E. (2017). El B-Learning como estrategia de aprendizaje en la Educación Superior. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 1(5), 359-378.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C. L., & Odell, S. J. (2011). Quality teaching and teacher education: a kaleidoscope of notions. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 331-339.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational research*, 73(1), 89-122.
- Zempoalteca Durán, B., Barragán López, J. F., González Martínez, J., & Guzmán Flores, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96.