

Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General

Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics

Dra. Cristina MORAL SANTAELLA. Profesora Titular. Universidad de Granada (cmoral@ugr.es).

Dr. Agustín DE LA HERRÁN GASCÓN. Profesor Titular. Universidad Autónoma de Madrid (agustin.delaherran@uam.es).

Resumen:

Los resultados de los Informes Pisa 2019 confirman que el sistema educativo español sigue estancado al finalizar la enseñanza obligatoria. Esta situación requiere una autocrítica de todos los agentes implicados. Uno de los colectivos concernidos son los profesores universitarios que preparan a los que serán futuros docentes. Entre ellos, se encuentran los que enseñan Didáctica General, que facilitan una formación didáctica básica y polivalente a los futuros docentes. Para ello, suelen tener en cuenta manuales clásicos y recientes y otros textos de referencia sobre teoría y práctica de la enseñanza, que contribuyen a definir la disciplina. El objetivo del estudio es conocer si estas obras preparan a los futuros profesores en com-

petencias docentes y verificar su potencial didáctico y profesionalizador de la teoría de la enseñanza que transmiten. Para dar respuesta a este objetivo, se optó por un estudio documental de carácter descriptivo, de 35 obras de referencia de Didáctica General, entre las que se incluyeron tanto manuales como textos utilizados como fuentes de conocimiento didáctico. Sobre esos textos se ha realizado un análisis de contenido de su estructura y composición. Los resultados muestran una tendencia a valorar los aspectos teóricos sobre los competenciales y a ordenar sus capítulos desde una tradición técnico-administrativa, en vez de hacerlo desde una aproximación conceptual y semántica enfocada al diseño de una experiencia de aprendizaje significativa. Como síntesis apli-

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-05-2021.

Cómo citar este artículo: Moral Santaella, C. y De la Herrán Gascón, A. (2021). Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General | *Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 437-455. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

cada, se aportan recomendaciones para elaborar manuales de Didáctica General, orientados a la formación inicial del profesorado, desde un enfoque más competencial y menos academicista.

Descriptor: Didáctica General, obra de referencia, formación de profesores, competencia, profesión docente.

Abstract:

The results of the 2019 Pisa Reports confirm that the Spanish education system continues to stagnate after compulsory education has been completed. This situation calls for self-criticism on the part of all actors involved. One of the groups concerned are the university professors and lecturers who provide training for prospective teachers. Among them are those who teach General Didactics. They provide basic and multi-purpose training on teaching methods for prospective teachers. For this purpose, they usually consider traditional and recent textbooks and other reference texts on teaching theory and practice, which help to

define the discipline. The aim of the study is to find out whether these works train and equip prospective teachers with teaching competences and to verify their educational and professional potential with regard to the teaching theory they convey. In order to fulfil this aim, a descriptive documentary study of 35 reference works on General Didactics was carried out, including both textbooks and texts used as sources of didactic knowledge. The content of the structure and composition of these texts was analysed. The results show a tendency to prioritise theoretical aspects over competences and to order chapters based on a technical and administrative tradition, rather than a conceptual and semantic approach focused on designing a meaningful learning experience. As an applied summary, recommendations are provided for the development of textbooks on General Didactics, aimed at initial teacher training, from a more competence-based and less academic approach.

Keywords: General Didactics, reference work, teacher training, competence, teaching profession.

1. Introducción

La autocrítica es necesaria en educación e investigación. Puede fundamentar rectificaciones y mejorar procesos y resultados. Cuando se trata de quienes forman a los futuros profesores, esta acción es un imperativo, aunque se realice poco. En este campo formativo se sitúa este trabajo.

Si la formación de docentes y la educación de calidad están relacionadas (Con-

sejo Escolar del Estado, 2015), también podrían estarlo los malos resultados de los informes PISA de 2020, la estancada mediocridad del sistema educativo español y quienes preparan a los futuros docentes. El profesorado universitario que forma a los futuros profesores, como observador y agente concernido, debería reflexionar. En un texto de autocrítica pedagógica, Bolívar y Pérez (2019) abordaron las «políticas educativas sobre el profesorado», consi-

derando los créditos, las regulaciones, las reformas legislativas, los trámites, la selección, las competencias profesionales, la ética, etc. En un campo tan complejo como la educación y la enseñanza, cabe analizar, complementariamente, el modelo de formación inicial del profesorado vigente en España.

Los programas se estructuran en asignaturas teóricas, donde se adquiere el conocimiento básico de la profesión, y en uno o más periodos de prácticas, donde se observará y contrastará parte de ese conocimiento. Se supone que, así —en un año, los docentes de secundaria—, adquirirán las competencias necesarias para llevar a cabo una buena práctica docente. Estudios recientes cuestionan este modelo, apuntando a un necesario cambio formativo. La objeción es la escasa conexión entre la teoría transmitida en la facultad y la práctica de la enseñanza. Se cuestiona el potencial profesionalizador en competencias docentes de estos programas, ya que muchos futuros profesores consideran que las asignaturas ordinarias no se las ofrecen, pese a lo prometido en sus guías docentes. Además, consideran que el aprendizaje de las competencias docentes ocurre durante el prácticum, aunque se detecte un hiato entre el prácticum y las demás asignaturas, y una debilidad de los instrumentos formativos que los conectan. Esto hace que su coherencia didáctica sea escasa y mejorable, si de desarrollar competencias se trata (Egido y López, 2016; Gairín et al., 2019).

Se podrían identificar algunas variables como posibles causas explicativas de

este problema. Entre todas, destaca una variable radical o causal: el tipo de conocimiento desde el que los formadores preparan a los futuros profesores. Shulman (2005) apuntaban a que uno de los conocimientos básicos de los docentes es el llamado «general pedagogical knowledge», traducido por Bolívar como «conocimiento didáctico general». Este ámbito encajaría con el corpus de la Didáctica General o Polivalente. Se refiere a la teoría y la práctica de la enseñanza para la formación, aportando, entre otras, las competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas y educativas.

Las obras de referencia de Didáctica General recogen y sintetizan este conocimiento para la formación del profesorado. Ahora bien, ¿proporcionan un carácter profesionalizador encaminado a la formación en competencias y prácticas docentes básicas/centrales que se demandan en la actualidad, o se plantean desde una aproximación académica desconectada de la práctica? Y otra cuestión esencial: ¿desde qué teoría de la enseñanza se construyen? Las respuestas a estas preguntas fundamentan estas inquisiciones, complementarias al trabajo de Heredia (2015), si bien este investigador estudia la organización interna de manuales asimilables al ámbito de la Didáctica General con una perspectiva histórica y epistemológica y, en nuestro caso, se analizan cuestionando tanto la teoría de la enseñanza que les sirve de modelo como la orientación académica o profesionalizadora que les da fundamento.

2. Fundamentos para una teoría de la enseñanza

El docente, como otros profesionales, necesita un conocimiento básico y aplicable. La Didáctica General debería aportar, por un lado, los saberes y competencias esenciales para desarrollar una enseñanza educadora. Y, por otro, permitirle construir, desde su experiencia, una razón profesional y un acervo propio y fundamentado (*episteme*) para el diseño y desarrollo curricular.

El diseño curricular, centrado en la programación de experiencias didácticas, requiere una reflexión detenida sobre los componentes curriculares y su relación con el aprendizaje y la formación. Su reflexión no es sencilla, al relacionar, con un sentido educativo y pertinente, al menos, los elementos definidos por Tyler (1949) —objetivos, actividad y control-evaluación—, los «common places» de Schwab (1970) —profesor, alumnos, contenido y matriz social— y las competencias claves, como vertebradoras de la educación (Council of the European Union, 2018). Desde aquí, caben diseños innovadores, combinando o priorizando unos elementos sobre otros, para conseguir un aprendizaje significativo, profundo y relevante en los alumnos (Darling-Hammond y Oakes, 2019).

Para poder programar, es necesario comprender el significado del «aprendizaje», tanto como concepto asociado a una reflexión previa sobre la naturaleza y forma del conocimiento humano, como sobre su creación y organización cognoscitiva. La neurociencia y la psicología

cognitiva aportan bases previas para la formación desde la Didáctica General, sobre el conocimiento humano originado desde un sistema de procesamiento de información no mecánico ni objetivo, sino subjetivo y reconstructivo y sustentado en la experiencia de cada sujeto (Sousa, 2017; Weinstein y Sumeracki, 2019). El conocimiento se origina en la misma experiencia de aprendizaje, en un proceso de transformación de la experiencia mediante un ciclo de acción/reflexión-experiencia/abstracción y organizándose en la mente mediante esquemas y estructuras conceptuales que establecen relaciones conceptuales significativas. Este conocimiento conceptual permite retener, recordar y transferir lo aprendido a la resolución de problemas. La retención y el recuerdo-identificación de la información es considerada un paso esencial para la transferencia en el aprendizaje; lo malo es cuando se convierten en los fines últimos de la enseñanza, y no en un medio para la transferencia de lo aprendido a situaciones y contextos funcionales.

La búsqueda de un aprendizaje significativo y aplicable, frente a un aprendizaje retentivo, no ha primado en la historia de la enseñanza. Sigue vigente, en muchos contextos, la observación freireana, que concebía el aprendizaje escolar como un proceso rutinario de almacenamiento de información, en el que primaba la domesticación y la memorización sin significado. Todavía se prioriza un aprendizaje representacional, o de adquisición de etiquetas, para replicar lo transmitido por el profesor, en vez de una adquisición de conceptos generadores de estructuras y esquemas

conceptuales para la transferencia, que permitan al alumno razonar y desenvolverse con independencia.

Este tradicionalismo motivó el surgimiento de los planteamientos experimentalistas promovidos por Dewey (1902), que consideraron la experimentación, la actividad y el descubrimiento como bases del aprendizaje formativo. De este enfoque surgieron metodologías en las que predominaba la manipulación y la actividad como vías para descubrir y aprender conceptos. Pero se ha constatado que la mera experiencia del alumno no garantiza el descubrimiento de conceptos y el aprendizaje significativo. Se precisan circunstancias adecuadas y una enseñanza congruente. Para Novak (2010), en la teoría de la enseñanza vía acción y experimentación se ha ignorado el proceso de aprendizaje y la estructura en que se asienta. Para Walter y Soltis (2004), esta es la raíz del enfrentamiento entre los teóricos del currículo progresistas y tradicionales.

Los progresistas se oponen a las prácticas de memorización no significativa, y generan una gran variedad de propuestas. Por ejemplo, currículos alternativos, contruidos alrededor del interés y necesidades del alumno, la actividad, la experiencia, la realización de tareas, el trabajo manual, etc. Algunos esperan que los alumnos generen su propio currículo, desde sus propios intereses (Walter y Soltis, 2004). En este enfrentamiento, el contenido a enseñar se ha desprestigiado hasta desaparecer como elemento esencial en los diseños didácticos.

En la didáctica española de los años 60, el contenido tuvo un cierto protagonismo: se consideraba el elemento clave del proceso de aprendizaje, porque la estructura conceptual era importante. Esta orientación estuvo amenazada por el movimiento en el que, al priorizarse la tarea o actividad, se relegaba el contenido. De hecho, llegó a desgajarse de la base de conocimiento que definía al profesional de la docencia, desapareciendo de los programas de formación y de las obras de referencia de Didáctica General, diluyéndose en los objetivos y la evaluación. Incluso, cuando se preguntaba «¿por qué enseñar?», se respondía considerando los objetivos educativos, no los contenidos (Rodríguez-Diéguez, 1980).

Hoy, lo importante son las competencias, la actividad, la experiencia en el aprendizaje. Las competencias propuestas por la European Commission (2004) irrumpieron con fuerza en el contexto español (Bolívar, 2010) y se asimilaron con celeridad. En el modelo competencial de enseñanza, las materias contribuyen a su desarrollo, se ponen en función suya, y la relevancia, adquisición y uso de saberes se asimila a lo tradicional.

Ante esta discusión dual, cabría preguntarse ¿cuál es el propósito de la educación? Ampliamente, hacer ciudadanos felices, acabar con la injusticia, con la desigualdad, contribuir al desarrollo social, etc. Más restrictivamente, el desarrollo de la persona mediante el aprendizaje (Walter y Soltis, 2004), para que cada alumno pueda pensar, sentir y actuar autónoma y creativamente

(Novak, 2010). Se trata, pues, de superar un aprendizaje memorístico, sin caer en las incoherencias de un aprendizaje basado en la competencia y la experiencia. Para su programación, los componentes de la enseñanza (alumnos, profesor, contenido, clima, objetivos, actividad, evaluación y competencia) deben ser combinados para conseguir que el alumno se eduque en el pensar, sentir y actuar (Novak, 2010), apoyándose en los descubrimientos de la Neurociencia y la Psicología Cognitiva (Sousa, 2017; Weinstein y Sumeracki, 2019).

El orden y la organización de los componentes de la enseñanza favorecerán o no la orientación didáctica al aprendizaje. Una forma podría ser la siguiente: primero, todo profesor debe partir considerando al aprendiz y la necesidad de fomentar un aprendizaje personalizado y una educación que conecte y armonice sus emociones, intereses, motivaciones, estilos, contextos, experiencias, etc. A continuación, aquello de lo que trata la enseñanza o contenido didáctico (saberes disciplinares), reflexionando sobre su selección y organización, las preguntas centrales que lo hacen accesible y sus posibilidades de transferencia y uso (McTighe y Willis, 2019). En tercer lugar, cabría preguntarse por el sentido de sus aprendizajes, especificando los objetivos de la actuación, en función del contenido seleccionado y la estructura conceptual identificada. Para ello, se pueden utilizar taxonomías solventes de objetivos de aprendizaje, como la de Anderson y Krathwohl (2001), recientemente valorada desde la Neurociencia por Sousa (2017).

En ella, se progresa desde objetivos de recuerdo a objetivos de evaluación, diseño y creación. En cuarto lugar, el proceso de control del diseño de objetivos debe ser especificado para ir evaluando la progresión en el aprendizaje, facilitando el *feedback* necesario y la evaluación formativa precisa para un aprendizaje personalizado (Hattie y Clarke, 2019). En quinto lugar, una vez construido el esqueleto que da forma al diseño, se podrá avanzar identificando el sistema de relaciones creado en clase y la metodología didáctica para la acción y recreación del pensamiento, sentimiento y actuación de los alumnos (Ritchart y Church, 2020), que se verán enriquecidos por la diversidad de competencias clave desarrolladas desde las propuestas metodológicas, tareas y actividades de clase (Bolívar, 2010).

La estructura anterior es flexible, variable y susceptible de innovación. No obstante, incluir el contenido como base del proceso de programación de la enseñanza optimiza la articulación entre la Didáctica General y Específicas. Supone trascender el exacerbado «pedagogismo» de los años 1980, más interesado en valorar cómo se enseñaba que lo que se enseñaba, a quién y cuándo se enseñaba, y ampliamente rechazado por el profesorado de Secundaria (Bolívar, 2005). Implica dar sentido, desde una enseñanza activa y congruente, a la experiencia de aprendizaje formativo del alumno, poniendo aquello de lo que la enseñanza y el aprendizaje tratan como centro de atención formativa.

En síntesis: las recomendaciones e imperativos actuales sobre formación del

profesorado destacan un modelo de enseñanza basado en competencias. El conocimiento que se transmite a los futuros profesores desde la Didáctica General debería encajar con ellas. En caso contrario, el conocimiento transmitido como base de su actuación será inútil y con pocas posibilidades de convertirse en práctico y profesionalizador. Ante esta duda, el presente estudio tiene como objetivo general conocer si las obras de referencia para la Didáctica General preparan a los futuros docentes en competencias didácticas y verificar hasta qué punto pueden considerarse, en este sentido, con potencial profesionalizador. Los objetivos específicos son tres: (1) verificar la teoría de la enseñanza que les da fundamento, comprobando el contenido que abordan; (2) conocer la estructura que ordena el contenido de los textos estudiados, y (3) colegir si el contenido que se transmite en estas obras mantiene un orden interno y coordinado.

3. Metodología

Para responder a los objetivos, el estudio se apoya en una investigación documental, que explora el fundamento de los textos de referencia de Didáctica General, respondiendo a las preguntas características de la investigación descriptiva: «qué, cómo y quién del fenómeno estudiado» (Hall, 2020, p. 35). Se revisaron 35 textos, seleccionados siguiendo tres criterios: haberse publicado desde los años 1980, cuando la Didáctica General comienza a considerarse un conocimiento científico asociado a estudios curriculares (Bolívar, 2008); haber sido

o seguir siendo referentes en la elaboración de Guías Docentes de la asignatura de Didáctica General de numerosas universidades españolas, o abarcar el contenido específico de la Didáctica General.

Se describirán desde las siguientes categorías de análisis:

- Tipo de autoría: individual o coordinada.
- Temáticas abordadas:
 - a) Epistemología Didáctica/currículo: Didáctica como disciplina científica, conceptualización de Didáctica/currículo, teorías curriculares, tipos, modelos, paradigmas curriculares, teoría-práctica del currículum y reforma curricular, currículum y escuela, aproximaciones de investigación en didáctica.
 - b) Diseño del currículo: tipos de diseño didáctico, componentes curriculares, concreciones curriculares.
 - c) Profesorado: capital profesional, funciones, responsabilidades, autenticidad, identidad, autonomía.
 - d) Alumnado: personalización, motivación, estilos de aprendizaje, inteligencias, autonomía, identidad, metacognición, contexto.
 - e) Contenidos: selección, organización, secuenciación, aproximaciones disciplinares y globales.

- f) Objetivos: tipos y niveles de generalidad, taxonomías de objetivos de aprendizaje, diseño de objetivos. gestión y organización del contexto de aprendizaje.
- g) Competencias: tipos de competencias, función de competencias, organización del diseño didáctico en torno a competencias. n) Desarrollo docente e innovación didáctica: procesos de mejora y cambio escolar, desarrollo profesional docente.
- h) Mezcla de elementos curriculares —capítulo donde se combinan los componentes curriculares, objetivos, contenidos, competencias, metodología, recursos y evaluación. ñ) Ejemplos de diseño: casos para estudio y ejemplos de diseños didácticos.
- i) Metodología didáctica: cómo enseñar, tipos de metodologías (directa, colaborativa, indagadora, etc.), modelos de enseñanza-aprendizaje. • Número de capítulos relativos a cada temática.
- j) Recursos didácticos: tipos de recursos con y sin TIC, utilidad y aplicación de medios de enseñanza, didáctica y medios. • Orden de los capítulos.
- k) Evaluación didáctica: tipos de evaluación, procedimientos, instrumentos, evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje, evaluación del contexto de enseñanza-aprendizaje, implicaciones de la evaluación. El examen no entra en la profundidad de los contenidos de cada obra, pues se considera suficiente para responder a los objetivos. Algunos no fueron concebidos como manuales, pero han sido textos de referencia generalmente utilizados como fuentes de conocimiento didáctico básico y aplicado. Es el caso de Gimeno (1981), Gimeno y Pérez Gómez (1992), Escudero (1999) o Bolívar (2008), aunque unos son más amplios y otros más específicos, han dado fundamento al conocimiento didáctico. De aquí que puedan considerarse obras de referencia para la enseñanza de la Didáctica General de los futuros docentes. Con independencia de su mayor o menor uso, han determinado a la Didáctica y continúan marcando tendencia, a nivel nacional. Se analizan un total de 35 textos y 435 capítulos.
- l) Técnicas: técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje. Los datos bibliográficos de los textos estudiados no se encuentran en el apartado «Referencias bibliográficas», ya que se consideran datos del estudio. Pueden encontrarse en la Tabla 1:
- m) Clima de aula: gestión del clima del aula, interacción, comunicación, autoridad del profesor, resolución de conflictos, sistema de relaciones,

TABLA 1. Textos de referencia de Didáctica General revisados.

N.º	Año	Autores/ Coordinadores	Título	Lugar publicación / Editorial
1	1980	Rodríguez-Diéguez, J. L.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: Cincel
2	1981	Gimeno, J.	<i>Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo</i>	Madrid: Anaya
3	1983	Blázquez, F. y Sáenz, Ó.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: Anaya
4	1987 1995	Zabalza, M. Á.	<i>Diseño y desarrollo curricular</i>	Madrid: Narcea
5	1988	Gimeno, J.	<i>El currículo: una reflexión sobre la práctica</i>	Madrid: Morata
6	1989	Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á.	<i>La enseñanza. Su teoría y su práctica</i>	Madrid: Akal
7	1992	Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á.	<i>Comprender y transformar la enseñanza</i>	Madrid: Morata
8	1993	Torre, S. de la	<i>Didáctica y currículo</i>	Madrid: Dykinson
9	1994	Angulo, J. F. y Blanco, N.	<i>Teoría y desarrollo del currículo</i>	Málaga: Aljibe
10	1994	Sáenz, Ó.	<i>Didáctica General. Un enfoque curricular</i>	Alcoy: Marfil
11	1997	Díaz-Barriga, Á.	<i>Didáctica y currículum</i>	Barcelona: Paidós
12	1997	Rodríguez-Rojo, M.	<i>Hacia una Didáctica crítica</i>	Madrid: La Muralla
13	1998	Escribano, A.	<i>Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General</i>	Cuenca: UCLM
14	1999	Escudero, J. M.	<i>Diseño, desarrollo e innovación del currículum</i>	Madrid: Síntesis
15	1999	Martín-Molero, F.	<i>La Didáctica en el tercer milenio</i>	Madrid: Síntesis
16	2000	Marhuenda, F.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: De la Torre
17	2004	Rodríguez-Rojo, M.	<i>Didáctica General: qué y cómo enseñar en la sociedad del conocimiento</i>	Madrid: Biblioteca Nueva
18	2004	Sevillano, M. L.	<i>La Didáctica del siglo XXI</i>	Madrid: McGrawHill
19	2004	Heredia-Manrique, A.	<i>Curso de Didáctica General</i>	Zaragoza: Prensa Universitaria
20	2005	Tejada, J.	<i>Didáctica-Currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular</i>	Barcelona: Davinci
21	2008	de la Herrán, A. y Paredes, J.	<i>Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria</i>	Madrid: McGrawHill
22	2008	Bolívar, A.	<i>Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad</i>	Málaga: Aljibe

23	2008	Sánchez Huete, J. C.	<i>Compendio de Didáctica General</i>	Madrid: CCS
24	2009	Medina, A. y Mata, F. S.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: Printice-Hall
25	2010	Moral, C.	<i>Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza</i>	Madrid: Pirámide
26	2010	Bolívar, A.	<i>Competencias básicas y currículo</i>	Madrid: Síntesis
27	2011	Cantón, I. y Pino, M.	<i>Diseño y desarrollo del currículum</i>	Madrid: Alianza
28	2011	Navarro, R.	<i>Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente</i>	Madrid: Dykinson
29	2011	Lorenzo Delgado, M.	<i>Didáctica para educación infantil, primaria y secundaria</i>	Madrid: Universitas
30	2014	Gómez, I. y García, F. J.	<i>Manual de Didáctica</i>	Madrid: Pirámide
31	2015	Domingo, J. y Pérez, M.	<i>Aprendiendo a enseñar. Manual práctico en Didáctica</i>	Madrid: Pirámide
32	2015	Medina, A. y Domínguez, M. C.	<i>Didáctica. Formación inicial para profesionales de la educación</i>	Madrid: UNED
33	2019	Moral, C.	<i>Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado</i>	Madrid: Síntesis
34	2019	Paredes, J., Esteban, R. M. y Rodrigo, M. P.	<i>Didáctica inclusiva y transformadora</i>	Madrid: Síntesis
35	2020	Medina, A., Herrán, A. de la y Domínguez, M. C.	<i>Hacia una Didáctica humanista</i>	Madrid: UNED-Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados y discusión

Los resultados se encuentran recogidos en las Tablas 2 y 3, que muestran el tipo de autoría y la media y porcentaje de aparición de las cate-

gorías analizadas. En el Gráfico 1 se reflejan, de forma visual y sintética, los resultados obtenidos en relación con el número de capítulos por temáticas y su posicionamiento en los textos.

TABLA 2. Tipo de autoría.

Autoría	Frecuencia	Porcentaje
Individual	18	51.4 %
Coordinada	17	48.6 %

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la primera categoría considerada, y para responder a la primera pregunta de investigación, el análisis realizado muestra

que 17 textos (un 48.6 %) están coordinados y 18 (un 51.4 %) están elaborados de manera individual. Los coordinados incluyen mayor di-

versidad de enfoques, vocabulario, conceptos y puntos de vista, pero, a la vez, pueden ser contradictorios y dificultar el aprendizaje conceptual. Algunos presentan una acumulación de capítulos sin hilo conductor, ni sentido aplicado. Los coordinados por Cantón y Pino (2011), Gómez y García (2014), y Domingo y Pérez

(2015) son de los pocos que incluyen ejemplos de diseños didácticos. En los trabajos de Gómez y García (2014) y Moral (2019), los capítulos teóricos guardan una relación estrecha con los ejemplos finales de diseños didácticos. En algunos, tanto coordinados como individuales, se han detectado errores técnicos.

TABLA 3. Media y porcentaje de los indicadores analizados.

Categoría de análisis	Media	Porcentaje
N.º de capítulos por libro	12.8	
Epistemología	3.2	25.7 %
Diseño	1.4	11.3 %
Profesorado	0.4	3.4 %
Alumnado	0.1	0.9 %
Contenidos	0.3	2.7 %
Objetivos	0.4	3 %
Competencias	0.2	1.4 %
Mezcla	0.4	3.4 %
Métodos	1.4	11.3 %
Técnicas	0.8	6.4 %
Recursos didácticos	0.8	6.4 %
Evaluación	1.3	10.6 %
Innovación-desarrollo docente	0.9	7.3 %
Clima social del aula	0.2	1.4 %
Ejemplos/experiencias	0.5	4.8 %

Fuente: Elaboración propia.

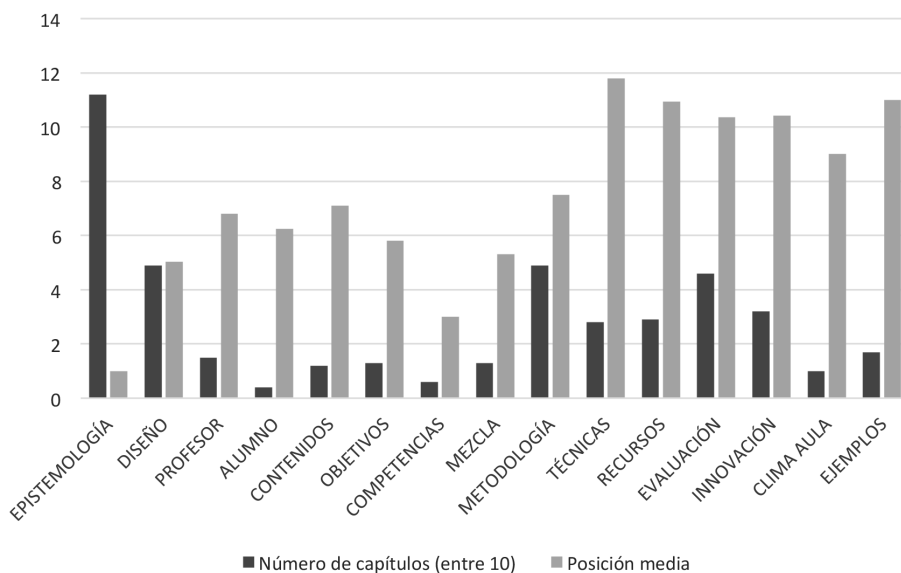
Con relación a las temáticas, el mayor número de capítulos es el dedicado a la epistemología de la didáctica (25.7 %), con una media de 3/4 capítulos por libro. Le siguen los capítulos sobre diseño curricular (11.3 %) con una media de 2 capítulos por libro. La evaluación es también un elemento de interés con un 10.6 % de frecuencia de aparición, con una media de 1 a 2 capítulos por texto. Las competencias aparecen interrelacionando los elementos curriculares desde el manual de Herrán y Paredes (2008), desapareciendo el

enfoque analítico de los componentes curriculares y las síntesis de componentes de la enseñanza-aprendizaje. Los capítulos sobre el profesor/a tienen una importancia poco destacada (3.4 %). Los dedicados a los alumnos son aún más escasos (0.9 %). El compendio de Sánchez Huete (2008) se detiene en actitudes y motivación. Los dedicados a metodología didáctica alcanzan un 11.3 %. La «didáctica de la creatividad» es un tema innovador, asimilable a la metodología didáctica, que aparece en dos capítulos (De la Herrán

y Paredes, 2008; Sánchez Huete, 2008). Las técnicas y estrategias de enseñanza comienzan a tener una aparición frecuente a partir del manual de Lorenzo Delgado (2011). Se agrupan, bien en torno a metodologías y principios didácticos (Lorenzo Delgado, 2011; Navarro, 2011; Gómez y García, 2014; Domingo y Pérez Ferra, 2015), o bien en torno a procesos de aprendizaje (Moral, 2010, 2019), con una frecuencia de aparición de 6.4 %. Esta puntuación está aumentada por el manual de Paredes, Esteban y Rodrigo (2019), que recoge 23 capítulos sobre competencias didácticas, para trabajar distintos aspectos de interés profesional propios del día a día de un docente —como emociones, motivación, exámenes, talleres, etc.—, con una orientación metodológica. De otro modo, el 86 % de las obras analizadas no tienen ningún capítulo específico relativo a técnicas o competencias prácticas. Los recursos didácticos, así mismo asimilables a la metodología didáctica, man-

tienen una importancia destacada (6.4 %). La relación entre profesor y alumnos y el clima del aula es otro elemento poco atendido, con solo un 1.4 % de frecuencia de aparición. Los objetivos y los contenidos tienen una frecuencia de aparición similar (3 % y 2.7 %), parecida a los que mezclan los componentes curriculares en torno a las competencias (3.4 %). El desarrollo docente (profesional y personal) está ligado a la innovación educativa. En Sánchez Huete (2008) y en Herrán y Paredes (2008) se incluye el «desarrollo personal del docente» junto al profesional. La innovación es relevante en todos los textos, con un 7.3 % de frecuencia de aparición y un promedio de un capítulo por libro. Los ejemplos sobre diseños didácticos, en ocasiones presentados como estrategias de innovación, son relativamente escasos: en un 82 % no aparece ningún ejemplo, pero en el de Domingo y Pérez (2015) se presentan 10 ejemplos/experiencias, que aumentan el promedio.

GRÁFICO 1. Número de capítulos (entre 10) y posición por temáticas.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la posición de los capítulos, un 88 % comienza con una fundamentación de la Didáctica General. La segunda posición suele ocuparla el diseño curricular, el profesor o el alumno. Pocos comienzan con el profesor o con el alumno. En casi todos, los contenidos se tratan después de los objetivos. En los capítulos *mezcla* de elementos curriculares, donde los elementos curriculares se sistematizan en torno a competencias, los contenidos se colocan tras los objetivos y las competencias. El orden de los capítulos sobre elementos curriculares, así como en el interior de los capítulos *mezcla*, se sigue la tradición técnico-administrativa (Tyler, 1949): objetivos, contenidos, metodología-recursos y evaluación, como comenta Bolívar (2010).

A la vista de estos resultados, cabe preguntarse: ¿qué teoría de la enseñanza subyace y se transmite desde estos textos? La teoría (del griego *the re* [ver]) es necesaria, porque, sin teoría, no hay conocimiento, ni formación, ni práctica fundada. Pero la de estos textos, en general, no es suficiente para formar en competencias. En ellos, el componente teórico no competencial es muy alto. Los capítulos sobre epistemología, origen y fundamentos de la Didáctica y sobre teoría del currículo son los más numerosos en relación con el resto, y notablemente incomprensidos por los futuros profesores. Pareciera que la prioridad fuese la justificación de la Didáctica General y su conocimiento y el porqué de su existencia, excesivamente vinculada al currículo. Por otro lado, y no en pocos casos, los capítulos relacionados con las bases del diseño didáctico, en vez de facilitar su construcción, retornan a sus teorías, modelos de diseño curricular, complejidades

e implicaciones, ocupando, en algunos casos, hasta 3 y 4 capítulos por libro, evitando la formación competencial aplicada.

A diferencia de otras disciplinas, la mayoría de los manuales no parece pretender la exhaustividad entre lo básico, de modo que casi todos dejan importantes parcelas sin abordar, viniendo a comunicar que el área no se ocupa de ellas. Otros, están sesgados desde su raíz por el ego del autor/a, de modo que solo trata lo que más le importa, sin el menor interés por descender a la práctica. Se deduce que muchas de estas obras, pese a su naturaleza, no son representativas de la disciplina, o bien solo lo son de alguna parcela u orientación de ella. La mayor parte son escasamente innovadores, en cuanto a capítulos epistemológicamente novedosos, lo que contradice las tesis que recogen en los capítulos sobre desarrollo docente e innovación educativa.

Nos preguntamos hoy, como hace 30 años, si es necesario que un maestro de infantil, primaria y secundaria tenga que conocer, con este grado de profundidad, la epistemología, los paradigmas, la bases, la dialéctica didáctica-currículo, la teoría del currículo, los modelos de enseñanza y de diseño... Hoy nos cuestionamos si tales contenidos, tratados de ese modo, son tan cruciales para su práctica competencial. Algunos parecen desarrollar un discurso no enfocado al nivel de enseñanza al que se destinan. Parecieran restos de proyectos docentes con una epistemología impropia, que en nada ayudará a mostrar la utilidad de la Didáctica General. Algunos incluyen contradicciones, incongruencias, errores, incluso didácticos.

Los elementos curriculares más destacados y atendidos son la evaluación y la metodología didáctica. Los objetivos y los contenidos quedan, con diferencia, en un lugar posterior. La enseñanza por competencias ha hecho que los elementos curriculares aislados se agrupen en torno a ellas. Pareciera que el discurso didáctico de las competencias eclipsara el análisis de los otros elementos. Sin embargo, textos como los de Medina y Mata (2009), o Moral (2010, 2019), mantienen el análisis de aquellos elementos, sin el agrupamiento funcional. Es reseñable que, en los capítulos mezcla, estos se exponen uno a uno, lineal, secuencialmente y con poca interconexión mutua.

Sobre el orden de los capítulos, y dentro de la ya comentada secuencia tradicional (tyleriana), es relevante que los contenidos siempre suceden a los objetivos, y que la evaluación cierra la serie, incluso en la mayoría de los capítulos mezcla. Este dato refleja la vigencia, expresa o latente, de la tradición mantenida en España sobre los contenidos. Son pocos los investigadores del área que defienden el contenido, pues se entiende que mina la identidad de la Didáctica General, cuando esta disciplina está cuajada de contenidos propios. Tradicionalmente, ha habido una corriente que devaluaba los contenidos (Angulo y Blanco, 1994; Gimeno, 1981; Gimeno y Pérez Gómez, 1992). Rodríguez-Diéguez (1980) consideraba que el mayor mérito de las taxonomías de objetivos era «haber conseguido trasladar el centro de interés en la enseñanza de los contenidos e informaciones hacia las habilidades de distinto tipo» y, añadía, «asistimos, en el momen-

to presente, a un renacer del «formalismo educativo», a una nueva preocupación por las capacidades formales más que por los contenidos» (p. 77).

Gimeno (1981) decía que:

La «educación centrada en el contenido» es el calificativo de la pedagogía llamada «tradicional». Para nosotros, la ventaja de separar objetivos de contenidos [...] está en que pone el énfasis en que el contenido es un medio para algo y no un fin en sí mismo [...]. Es decir, se relativiza el papel de los contenidos y se les pone al servicio de algo (p. 170).

Posteriormente, surgieron detractores del planteamiento de la «Pedagogía por Objetivos», en pro de las competencias. Bolívar (2010) abandona la programación por objetivos y considera que, aunque el enfoque por competencias no supone rechazar la importancia de los contenidos, ni conlleva un proceso de planificación didáctica, sí constituye una base para la elaboración específica de los currículos: «Las competencias desempeñan un papel integrador, organizando los contenidos en función de lo que se espera que el alumno sea capaz de hacer. Como tales, reorganizan los elementos didácticos en función de lo que se quiere que adquiera» (Bolívar, 2010, p. 177).

Por el contrario, Zabalza (1995), defendió el lugar prioritario de los contenidos en el diseño didáctico:

La nueva escuela elemental, la española y la europea, se han de construir sobre una revalorización de los contenidos del

aprendizaje (sobre una redimensionalización de la importancia del «saber») y de las técnicas de enseñanza-aprendizaje. Ya supongo que esta afirmación puede resultar polémica, y que el acuerdo en torno a esta cuestión no es general. Pero empieza a ser un principio común en toda Europa, y no precisamente (como algunos quieren para descalificarlo) entre los movimientos educativos conservadores, sino, más bien, en las posturas progresistas sobre educación. Habíamos llegado a tal laxitud con respecto a los contenidos que, para muchos, lo de menos era qué se estudiara, con tal que se hiciera de manera creativa, libre y agradable para los alumnos (p. 296).

Los anteriores comentarios ilustran, por contraste, la tendencia prioritaria de los textos de referencia de Didáctica General: aprender haciendo (Dewey, 1902). Las competencias, la acción, las distintas metodologías priman en los textos revisados. Dificilmente se aprecia en ellos la importancia de los contenidos para realizar los diseños didácticos (Zabalza, 1995). Solo el manual de Moral (2019) lo hace. Desde su perspectiva, centrarse en objetivos, competencias y actividades, en primer plano, es construir la casa desde el tejado. La acción, sin la formación y estructura conceptual en que cimentar el pensar, sentir y actuar, parece un sinsentido didáctico (Novak, 2010).

El profesorado de secundaria ha mostrado oposición y resistencia al enfoque de competencias, argumentando que minusvalora los contenidos (Bolívar, 2005). ¿Y los de primaria infantil? No reaccionan igual. ¿Es que en estos niveles no se construye una base de conocimiento sólida para pensar? ¿Qué se hace en estas eta-

pas? ¿Actividades, jugar? Como destacan González-Sanmamed y Fuentes (2011), al hacer referencia a las creencias más arraigadas en la cultura docente, se llega a entender que: «enseñar es fácil, y prepararse para enseñar consiste en aprender a hacer las cosas (organizar juegos, realizar actividades)» (p. 55). Aunque, a la vez, resulte desconcertante: «con lo fácil que parecía enseñar y lo que cuesta que los alumnos aprendan» (González-Sanmamed, 2009, p. 71).

5. Conclusiones

Las quejas de los futuros docentes hacia enseñanzas teóricas excesivas, que no les preparan eficazmente para formarse en competencias docentes, parecen justificadas, desde el modelo de enseñanza competencial vigente. Se constatan al comprobar que, en las obras examinadas, la carga relativa de contenidos epistemológicos y teorías curriculares está descompensada, observándose una tendencia persistente a valorar los aspectos teóricos sobre los aplicados. Destaca la tendencia a considerar, en profundidad, los componentes curriculares de metodología didáctica y evaluación sobre otros con, al menos, la misma importancia, como la figura del profesor, a quien se dirige poca atención, o el alumno, olvidado casi por completo.

Los capítulos se ordenan, en general, según la tradición técnico-administrativa: epistemología y teoría curricular, objetivos, contenidos, metodología, y evaluación. Este orden refleja la prioridad real de los componentes curriculares, repercutiendo en la enseñanza de la programación didác-

tica y, a su vez, en la adquisición del aprendizaje de competencias. En este artículo se ha planteado otro orden flexible y abierto a la innovación para el diseño didáctico que valora la memoria semántica y la construcción conceptual como bases del aprendizaje significativo, y el desarrollo de un pensamiento creativo y autónomo del alumnado (Novak, 2010; Sousa, 2017; Weinstein y Sumeracki, 2019). Este orden comienza por considerar primero al alumno, seguido del contenido, objetivos, evaluación, metodología y competencias. Poner en un lugar prioritario los contenidos no significa volver al modelo tradicional de contenidos criticado por Rodríguez-Diéguez (1980) o Gimeno (1981), ya que el contenido no es un fin en sí mismo, sin más. Por el contrario, la retención del contenido debe ser considerada un medio para propiciar un aprendizaje significativo, al servir de base para fundamentar la construcción de la estructura conceptual que sustenta la memoria semántica (Sousa, 2017).

Aunque se reconozca la limitada influencia de estos textos en la formación de un profesorado universitario en el ámbito de la Didáctica General, son obras de referencia epistemológica y de consulta básica y sensible para la formación de los docentes y la definición del área. La necesidad de encontrar y reconocer una orientación común es importante para la disciplina científica que fundamenta el conocimiento didáctico básico de los docentes (Shulman, 2005).

El conocimiento sobre el diseño didáctico es, a la vez, técnico y estratégico, y requiere combinar elementos armónica-

mente vía innovación docente. Su coordinación e interdependencia ayudarían a comprender el proceso de diseño didáctico, tanto en el segundo nivel de concreción curricular como en las programaciones didácticas o de aula y en las unidades de programación didácticas y de otras propuestas metodológicas.

Por las razones anteriores, el diseño de un manual de Didáctica General debe cuidarse con esmero, en colaboración con las editoriales pedagógicas españolas, cuya tradición es de un alto nivel de realización. A tal fin, se proponen orientaciones discutibles para incrementar su educatividad y actualización conforme al modelo didáctico competencial, para propiciar experiencias fecundas de aprendizaje formativo en el alumnado:

- Conectar los manuales eficazmente con la relación de competencias profesionales, facilitando la construcción de un conocimiento didáctico fundamentado, práctico y profesional.
- Eliminar toda teoría rancia, superflua, ajena al interés y al ejercicio profesional de los futuros profesores.
- Vincular funcionalmente los capítulos teóricos y los que incluyen ejemplos de diseños didácticos.
- Pretender cierta exhaustividad de aspectos básicos, equilibrando temas de interés para el ego del autor con lo necesario para la formación práctica del alumno, y no dejar de incluir ámbitos claves del área, lo que podría

comunicar desatención o negligencia disciplinar.

- Buscar una armonía epistemológica entre capítulos que evite conflictos conceptuales y de vocabulario, especialmente en las obras con varios autores.
- Ordenar los capítulos según una teoría de la enseñanza fundamentada, porque el orden de los factores sí afecta al producto.
- Evitar cualquier reflejo ideológico potencialmente manipulador o adoctrinador, en pro del máximo respeto didáctico a los alumnos, la formación del profesorado y el significado y sentido de la educación o de la formación.
- Atreverse a innovar, arriesgarse a incluir ámbitos innovadores, en la frontera del conocimiento didáctico, que apoyen el desarrollo epistemológico del área, en congruencia con las propias propuestas sobre innovación educativa.
- Validar el texto con expertos/as y un pilotaje adecuado, antes de publicarse, en aras de contribuir eficazmente a la formación en competencias, facilitando, de raíz, la construcción de un conocimiento científico, autocrítico, crítico, práctico y útil para la profesión docente.
- Proponer una enseñanza auténtica y coherente, habiendo puesto en práctica, previamente, lo que se propone al futuro docente.

Construir manuales de Didáctica General según estas condiciones podría aumentar su potencial profesionalizador y ayudar a reducir la distancia epistemológica entre la Psicología, la Neurociencia, la Didáctica General, las Didácticas Específicas y el Prácticum. Los fundamentos psicológicos y neurocientíficos del aprendizaje son requisitos para la formación didáctica de un futuro maestro. Una asignatura como Didáctica General no puede cursarse antes o simultáneamente a estas cuestiones, ni tampoco en el mismo cuatrimestre que las Didácticas Específicas. La formación de calidad en competencias didácticas requiere una vinculación especial de la Didáctica General y el Prácticum. Se propone reforzar este vínculo mediante instrumentos de observación, acción y evaluación válidos, fiables y de alta calidad, y la mayor coordinación o unificación de secciones de guías docentes de las asignaturas Didáctica General y Prácticum.

La situación descrita reclama una saludable autocrítica didáctica, de orientación autoformativa, radical, causal. La autocrítica, lejos de ser excepcional y fuente de conflictos para los profesores mediocres, debería ser un hábito científico y profesional, pues ennoblece a quien la hace. Si de formación se trata, el liderazgo de su práctica podría corresponder, en buena lógica, a los docentes-investigadores de Didáctica General. Pero no es fácil, por cuatro motivos relacionados con contenidos formativos no convencionales, asimilables a la Didáctica General: la dificultad para la autocrítica; el que la autocrítica solo tiene sentido si va seguida de rectificación

(práctica), lo que requiere una madurez profesional especial; la tendencia del ser humano a pensar en términos duales, y la circunstancia de que se trata de afrontar un tradicionalismo didáctico persistente, cuyas raíces históricas terminan en nuestra mejorable formación.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing* [Una taxonomía para aprender, enseñar y evaluar]. Longman.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado*, 9 (2), 1-39.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bolívar, A. y Pérez, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (pp. 25-35). Octaedro.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *El profesorado del siglo XXI*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Council of the European Union (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* [Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente]. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Darling-Hammond, L. y Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for a deeper learning* [Preparando profesores para un aprendizaje más profundo]. HEP.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum* [El niño y el currículum]. Chicago-Press.
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre teoría y práctica en el Prácticum de Magisterio. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237. <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- European Commission (2004). *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework* [Aplicación del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo]. https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/201509_a_integrer_dans_le_site_basic-frame.pdf
- Gairín Sallán, J., Díaz-Vicario A., del Arco Bravo, I. y Flores i Alarcia, O. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XXI*, 22 (2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- González-Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González-Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Hall, R. (2020). *Mixing methods in social research. Quantitative, qualitative and combine methods* [Mezcla de métodos en la investigación social. Métodos cuantitativos, cualitativos y combinados]. Sage.
- Hattie, J. y Clarke, S. (2019). *Visible learning feedback* [Retroalimentación del aprendizaje visible]. Routledge.
- Heredia, A. (2015). Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970. *revista española de pedagogía*, 73 (260), 121-139. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-07.pdf>
- McTighe, J. y Willis, J. (2019). *Understanding by design meets neuroscience* [La comprensión a través del diseño se une a la neurociencia]. ASCD.
- Novak, J. (2010). *Learning, creating and using knowledge* [Aprender, crear y utilizar el conocimiento]. Routledge.
- Ritchart, R. y Church, M. (2020). *Making thinking visible* [Visibilizar el pensamiento]. Jossey Bass.
- Schwab, J. (1970). The practical 3: Translation into curriculum [La práctica 3: traducción al currículo]. *School Review*, 81 (4), 501-522.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos para una nueva reforma. *Profesorado*, 9 (2), 1-28.

- Sousa, D. (2017). *How the brain learn [Cómo aprende el cerebro]*. Corwin.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction [Principios básicos del currículo y la instrucción]*. Chicago-Press.
- Walter, D. y Soltis, F. (2004). *Curriculum and aims [Currículo y objetivos]*. College-Press.
- Weinstein, Y. y Sumeracki, M. (2019). *Understanding how we learn [Entender cómo aprendemos]*. Routledge.

Biografía de los autores

Cristina Moral Santaella es Profesora Titular de Universidad en la Universidad de Granada. Dedicada a la formación de profesores de infantil, primaria y secundaria, y a la investigación sobre distintos ámbitos de estudio para la mejora y el cambio educativo. Pertenece al Grupo de Investigación FORCE y a la Red RILME, entre otros. Sus líneas de

investigación son la formación del profesorado, la didáctica y el currículo o el liderazgo educativo.



<https://orcid.org/0000-0002-7302-165X>

Agustín de la Herrán Gascón es Profesor Titular del Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación son la formación del profesorado, la pedagogía de la creatividad, la historia de la innovación educativa, complejidad y conciencia en educación o el enfoque radical e inclusivo de la educación, entre otras. Pertenece al grupo de investigación PR-005 «Inclusión social y laboral de personas con discapacidad intelectual».



<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

The impact of teacher credibility and student motivation on teaching evaluations*

El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia

Facundo FROMENT, PhD. Researcher. Universidad de Sevilla (facpcentro@alum.us.es).

M. Rocío BOHÓRQUEZ, PhD. Assistant Professor. Universidad de Sevilla (rociobohorquez@us.es).

Alfonso Javier GARCÍA GONZÁLEZ, PhD. Associate Professor. Universidad de Sevilla (alfonsoj@us.es).

Abstract:

The evaluation of teaching performance is a challenge and a necessity for the university community, which confers importance to it as it reflects the quality of the teaching-learning process. Different factors influence the outcomes of the teacher-student relationship, such as teacher credibility or academic motivation. Therefore, the purpose of this study was to predict the results of the evaluation on university teachers based on student perceptions of teacher credibility, mediated by the motivation of university students. 674 students from the University of Seville participated in the study, aged between 18 and 42 years (78.2%

women and 21.8% men). The Credibility Scale, the Motivated Strategies for Learning Questionnaire and the Evaluation of University Teaching Questionnaire were all applied. The data obtained were analyzed from a structural equation modeling approach using partial least squares (PLS-SEM) to predict teaching evaluation. The results highlight the direct effect of teacher credibility and motivation on teaching evaluation, as well as the mediating effect of motivation between teacher credibility and teaching evaluation. Through the predictive validity of the model, it is concluded that teaching credibility and the motivation of the university students predict the evalu-

* This study has been funded under the framework of the 2014-2020 Andalusian FEDER Operational Programme (2018 call, US-1255643). Lead researchers: Alfonso Javier García González & M. Rocío Bohórquez Gómez-Millán. Revision accepted: 16-06-2021.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 280 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Froment, F., Bohórquez, M. R., García González, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia | *The impact of teacher credibility and student motivation on the evaluation of instruction*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 413-435. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

ation of university instructors. The findings relate to prior literature, and future research is proposed to analyse other possible methods for teachers to improve the teaching-learning process. Strategies are provided for teachers to manage their credibility in the teaching context, thus increasing the motivation of their students and improving the evaluations of their teaching.

Keywords: teacher evaluation, teacher credibility, student motivation, teacher-student relationship, higher education, structural equation modelling, predictive validity.

Resumen:

La evaluación del desempeño docente es un reto y una necesidad para la comunidad universitaria, que le atribuye importancia en tanto que refleja la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diferentes factores influyen en los resultados de la relación profesorado-alumnado, como la credibilidad docente o la motivación académica. Por ello, el objetivo de este estudio fue predecir el resultado de la evaluación de los docentes universitarios a partir de las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente, mediada por la motivación del estudiantado universitario. En el estudio participaron 674 estudiantes de la Universidad de Sevilla con edades compren-

didadas entre 18 y 42 años (78.2 % mujeres y 21.8 % hombres). Se administraron la escala de credibilidad, el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación y el cuestionario de evaluación de la docencia universitaria. Los datos obtenidos se analizaron desde un modelo de ecuaciones estructurales empleando el método de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) para predecir la evaluación de la docencia. Los resultados destacan el efecto directo de la credibilidad docente y la motivación sobre la evaluación de la docencia, así como el efecto de mediación de la motivación entre la credibilidad docente y la evaluación de la docencia. Mediante la validez predictiva del modelo, se concluye que la credibilidad docente y la motivación del estudiantado universitario predicen la evaluación de los docentes universitarios. Se relacionan los hallazgos con la literatura previa y se proponen futuras investigaciones que indaguen en otras tácticas posibles de los docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se proporcionan estrategias para que el profesorado gestione su credibilidad en el contexto docente, aumentando así la motivación de sus estudiantes y mejorando las evaluaciones acerca de su docencia.

Descriptores: evaluación del profesor, credibilidad docente, motivación del estudiante, relación profesor-alumno, educación superior, ecuaciones estructurales, validez predictiva.

1. Introduction

The continuous improvement of teaching quality is a challenge for all higher education institutions, even those in our country (Jiménez, 2017). The quality of higher

education depends, among other factors, on teaching quality, which is significantly influenced by the quality of the teachers themselves (Moreno-Olivos, 2018). The teacher evaluation is currently a funda-

mental element in analysing the training and professional quality of education institutions (Moreno-Murcia et al., 2015) and it has become a practice used in most Spanish universities (Andrade-Abarca et al., 2018).

Currently, the teacher evaluation focuses on performance, in other words, the undertaking of their duties and responsibilities, and the output that materialises from it (Tejedor, 2012). Furthermore, it is important to state that teacher performance is an indicator closely linked to education quality, in the sense that the limitations that exist in the initial and ongoing training process of teaching personnel are visible, as well as the challenges that all teachers must overcome as part of their work in providing quality education in today's society (Escribano, 2018). The evaluation system of teacher performance is the set of mechanisms that allows us to establish the extent to which teachers contribute to meeting the standards and objectives of the institution (Tejedor, 2018). The evaluation of teacher practice is a professional improvement and development tool that provides teachers with knowledge and helps them to understand the activity undertaken and to discover ways of improving said practice (Calatayud, 2014). As Ochoa-Sierra & Moya-Pardo (2019) suggest, it entails a source of information mainly for the teachers themselves, as it helps them to measure the efficacy and relevance of their work in order to find alternatives that improve their practice. The main objectives of the teaching evaluation are therefore to provide information that facilitate and help to improve teaching, to contribute to students receiving better education and to help

higher education institutions to meet their commitment to society as regards training professionals capable of meeting the demands and issues inherent to their field (Cámara et al., 2018).

Studies on the evaluation of university teacher performance suggest that questionnaires on student perception are the method most used for such purpose (Gómez & Valdés, 2019). The students themselves are the best source of information on the teaching-learning process, given that they are directly involved and can be points of reference for the performance of their teachers (Tirado et al., 2007) and judge if the teaching has helped them learn (Pascual & Gaviria, 2004). As such, the use of these instruments for improving teaching, making decisions on academic personnel and safeguarding the control of education quality is recommended (Cortés et al., 2014).

Regarding the student evaluations on teacher performance, López-Barajas & Ruiz-Carrascosa (2005) suggest that the interaction dimension with students was the one that best predicted the overall teacher rating. One of the most important elements in term of the teacher-student relationship is the credibility of the teacher (Teven, 2007) defined as the student perception of whether or not the teacher in question is credible (McCroskey, 1992). According to McCroskey & Teven (1999), it comprises three dimensions: (1) competence, which regards perception of their knowledge and/or command of the subject taught; (2) goodwill, which entails the level to which students perceive that teachers show interest in their wellbeing; and (3) trust, which

refers to the perception of their reliability and kindness. Teacher credibility has a significant influence on the teaching-learning process (Finn et al., 2009), playing a fundamental role in classroom dynamics and becoming a necessary requirement for efficient teaching (Russ et al., 2002). One of the variables linked to the teaching-learning process that are affected by teacher credibility is student motivation (Froment et al., 2020).

Katt & Condly (2009) state that, although some of the differences perceived in student motivation may be attributed to individual characteristics, others must be attributed to their reactions to circumstances within the teaching-learning process, such as, for example, teacher conduct (Millette & Gorham, 2002). In other words, the perception of students regarding the conduct of their teachers in class influences their motivation (Frymier & Shulman, 1995). Similarly, the level of motivation towards learning affects the way in which students evaluate their environment (Smimou & Dahl, 2012) and, therefore, the way

in which they perceive the teaching given (Feldman, 1998), as, when they show interest in the subject, their evaluation of teacher performance is positive (Feistauer & Richter, 2018a, 2018b; Olivares, 2001).

As such, the aim of this study is to predict the results of the teaching evaluation based on the perceptions of university students regarding teacher credibility, mediated by the academic motivation of the students themselves (Graphic 1). In line with the theoretical framework developed, the following research hypotheses are established:

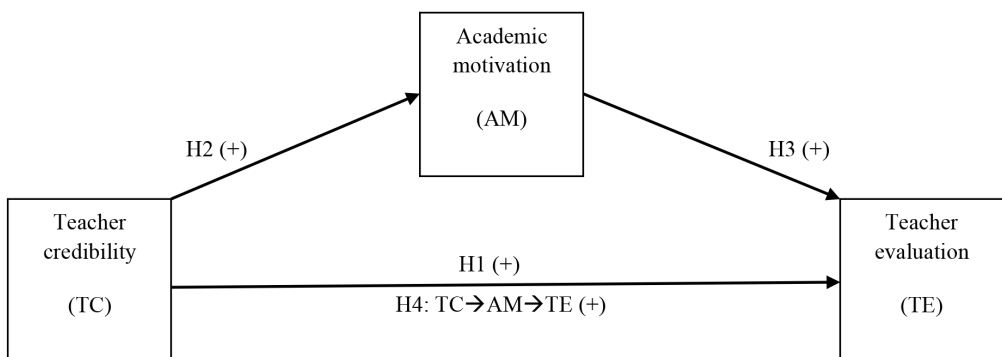
Hypothesis 1 (H1): Teacher credibility will have a positive effect on the teacher evaluation.

Hypothesis 2 (H2): Teacher credibility will have a positive effect on the academic motivation of students.

Hypothesis 3 (H3): The academic motivation of students will have a positive effect on the teacher evaluation.

Hypothesis 4 (H4): The academic motivation of students will mediate the effect of teacher credibility in the teacher evaluation.

GRAPHIC 1. Research and hypothesis model.



Source: Own elaboration.

2. Method

2.1. Participants

To select the participants, a non-probabilistic sample design was applied due to accessibility (Gil-Escudero & Martínez-Arias, 2001). The sample comprised 674 students from the Universidad de Sevilla studying the degrees of primary education (32.2%), pre-school education (17.5%), pedagogy (26.7%), physical activity and sports sciences (13.6%), psychology (2.8%) and labour relations and human resources (7.1%). The average age of the participants was 20.71 (SD=2.52) and the distribution of participation by sex was 527 women (78.2%) and 147 men (21.8%).

2.2. Instruments

To analyse student perception of teacher credibility, the Spanish version of the Credibility Scale (Froment et al., 2019) was used. This instrument has 18 bipolar adjectives, six for each dimension (competence, goodwill and trust). The students had to indicate their perception of the teacher according to values from 1 to 7, taking into account that the closer the number of the adjective, the greater the accuracy will be in the evaluation conducted.

To measure the academic motivation of students, with regard to a determined class, the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Martínez & Galán, 2000) was used. This instrument comprises two questionnaires, one that evaluates motivation and the other that evaluates the learning strategies of the university students. For this study, only the academic motivation questionnaire

was chosen. This consists of 25 items distributed into the subscales: intrinsic orientation, extrinsic orientation, task value, control of beliefs, self-efficiency and anxiety. To respond to the items, values must be chosen that range from 1 (*It doesn't describe me at all*) to 7 (*It completely describes me*).

For the evaluation of teacher performance, the Evaluation of University Teaching Questionnaire (López-Barajas & Ruiz-Carrascosa, 2005) was used. This instrument comprises 24 items, distributed into the subscales: interaction with students, methodology, teacher obligations and evaluation, and means and resources. To respond to the items, values must be chosen that range from 1 (*Completely disagree*) to 5 (*Completely agree*).

To determine the reliability of the instruments used, they were subject to an internal consistency analysis, in line with composite reliability, as it is the most suitable measure for evaluating reliability (Peterson & Kim, 2013). Acceptable values were obtained due to being > .70 (Hair et al., 2017); .96 for teacher credibility; .89 for academic motivation and .96 for teacher evaluation.

2.3. Process

The participants voluntarily filled out the instruments and they all gave their informed consent before doing so. The objectives of the study were explained and the anonymous nature of the participation was emphasised. It was also stressed that the data collected would only be

used for the purposes of the research and they were asked to give honest responses. They were also told that there are no wrong or right answers. The instruments were provided in the class in paper and pencil format by experts in the following order: Credibility Scale, Motivation Questionnaire and Evaluation of University Teaching Questionnaire. The participants took around 25 minutes to fill out the instruments. The data collected were processed in a database for their subsequent analysis.

In conducting the study, the criteria set out by the Ethics Committee of the Universidad de Sevilla were considered in terms of ensuring respect for the dignity, integrity and identity of those participating in the study. Furthermore, said committee has stated that the study, which involves no handling of people or animals, does not require explicit permission by the institution.

2.4. Statistical analysis

To analyse the relationship between teacher credibility, academic motivation and teacher evaluation, partial least square structural equation modelling (PLS-SEM) was applied, a variance-based model that is mainly used in the education field (Ghasemy et al., 2020; Lin et al., 2020). The partial least square models are defined through two sets of linear equations: the measurement model, which describes the link between a construct and its indicators, and the structural model, which focuses on the relationship between constructs (Henseler, 2017). As such, the PLS-SEM

evaluation was initially conducted in two stages (Roldán & Sánchez-Franco, 2012): the evaluation of the measurement model and that of the structural model.

Firstly, it should be noted that, in the research model, all the constructs are considered as composite measures with a reflective design approach, where all the indicators and dimensions represent different facets, although there are correlations among them (Becker et al., 2013). As such, the variables studied are estimated in A Mode, due to the presence of high correlations between indicators in each construct (Rigdon, 2016). Therefore, traditional reliability and validity measures could be used (Henseler et al., 2016). Lastly, to model the multidimensional constructs, a two-stage approach was applied (Sarstedt et al., 2019).

With regard to the evaluation of the measurement model, the indicator reliability measures of internal consistency, convergent validity and discriminant validity were applied (Hair et al., 2019). In relation to the reliability of the indicators, these have to be $> .70$ (Roldán & Sánchez-Franco, 2012) and the indicators with loadings between $.40$ and $.70$ are to be considered candidates for elimination should the filtering serve to increase the values of the composite reliability or of the average variance extracted above the desirable minimum values (Hair et al., 2019). In accordance with the internal consistency, the composite reliability was met due to the limitations

of Cronbach's alpha, the value of which had to be $> .70$ (Hair et al., 2017). In terms of the convergent validity, the average variance extracted (AVE) was used, the values of which must be $> .50$ (Hair et al., 2018). As regards the discriminant validity, the criteria of Fornell & Larcker (1981) was used, which establishes that the square root of the AVE of each latent variable must be greater than the correlations it has with the other latent variables of the model, and the Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT), the value of which must be $< .90$ (Henseler et al., 2015). It is worth mentioning that the point of interest of this study is not the dimensions, but rather the higher order constructs and, as such, the discriminant validity will be analysed at the level of second-order constructs.

In relation to the evaluation of the structural model, the sign, size and significance of the structural model coefficients were assessed (Roldán & Sánchez-Franco, 2012). In this regard, the bootstrapping technique (5,000 samples) was used for *t*-statistics, *p*-values and bias-corrected confidence intervals of 95% (Hair et al., 2011). Bootstrapping is a resampling process that assesses the precision of the PLS-SEM estimations (Streukens & Leroi-Werelds, 2016), allowing the statistical significance of the relationship between the variables of the structural model to be evaluated (Martínez-Caro et al., 2020). Furthermore, the values of the coefficient of determination (R^2) and the values of the effect size (f^2) were evaluated and the Q^2 predictive relevance test was con-

ducted through the blindfolding technique (Roldán & Sánchez-Franco, 2012). As regards the coefficient of determination, R^2 values of .75, .50 and .25 for the endogenous construct can be described as significant, moderate and weak, respectively (Hair et al., 2011). As for the effect size, the f^2 values of .02, .15 and .35 indicate a small, moderate and large effect, respectively, of an exogenous over an endogenous construct (Cohen, 1988). With regard to the predictive relevance, the Q^2 values higher than 0, .25 and .50 indicate situations of small, medium and large predictive relevance, respectively, of an exogenous over an endogenous construct (Hair et al., 2019).

Subsequently, the mediation effect of academic motivation in the relationship between teacher credibility and evaluation was examined. To conduct the mediation analysis in PLS-SEM, the bootstrapping method (Streukens & Leroi-Werelds, 2016) was applied with bias-corrected reliability estimations (Hayes, 2013) and a 95% confidence interval of the indirect effects. Furthermore, the index of variance explained (VAF), which determines the indirect effect size in relation to the total effect, was calculated, the values of which that are under 20%, between 20-80% and above 80% indicate the absence of mediation, partial mediation and total mediation, respectively (Hair et al., 2017).

Subsequently, the goodness-of-fit of the structural model was evaluated in line with the standardised root mean square residual (SRMR), which is the only cri-

terion recommended for evaluating the goodness-of-fit in PLS-SEM (Henseler et al., 2016), the $< .08$ value of which would indicate a good goodness-of-fit model (Hu & Bentler, 1999).

Finally, an evaluation on the predictive validity of the model was conducted through a cross-validation of the hold-out sample (Shmueli et al., 2016). The predictive validity of a model refers to its capacity to make precise new-observation predictions, whether of a temporary or cross-section nature (Shmueli & Koppius, 2011). The predictive validity indicates that the exogenous variables (teacher credibility and academic motivation) can predict the endogenous variable (teacher evaluation) (Straub et al., 2004). Specifically, the PLSpredict algorithm was applied in the SmartPLS program, version 3.2.7., (Ringle et al., 2015) to evaluate the predictive validity of the model for the construct and its dimensions, as, on interpreting the results of PLSpredict, focus must be on the key endogenous construct of the model (Chin et al., 2020). To undertake PLSpredict, with regard to the number of sections (folds), $k = 22$ was set taking into account that $N = 674$, thereby fulfilling the sample minimum of 30 cases per section and, in relation to the number of repetitions, $r = 10$ was set (Cepeda-Carrión et al., 2016). To evaluate if the model has prediction capacity, the Q^2 value was resorted to. Values of $Q^2 > 0$ indicate that the prediction errors of the results of the PLS model are lower than the prediction errors produced when only the average values are used and, therefore, the model

would have predictive validity (Shmueli et al., 2019).

The main reason for using the PLS-SEM lies in the fact that this technique allows the predictive power of the exogenous variables (teacher credibility and academic motivation) over the endogenous variable (teacher evaluation) to be evaluated both inside and outside the sample (Shmueli et al., 2019). In other words, unlike other multivariate methods, PLS-SEM allows for the evaluation of whether or not the exogenous variables are capable of predicting the behaviour of the endogenous variable in samples separated from the set of data initially used to test the theoretical research model (Shmueli et al., 2016). In this regard, PLS-SEM uses the values of the holdout sample of the independent constructs by applying the parameter estimations of the model that were obtained from the training sample (portion of the overall set of data that is used to estimate the parameters of the model) to generate predictions regarding the dependent constructs (Hair et al., 2019).

Furthermore, PLS-SEM does not make any kind of assumption regarding the distribution of the data (Hair et al., 2011) and it is the method to use when the research purpose is the explanation and prediction of key constructs (Hair et al., 2017). As such, PLS-SEM helps to achieve two aims of the study (Henseler, 2018): (1) Explanatory, to understand the causal links between the variables and, (2) predictive, with the aim of predicting values for individual cases. For the evaluation of the

structural model, the Smart-PLS 3.2.7 software was used (Ringle et al., 2015).

3. Results

3.1. Measurement model

In relation to the reliability of the indicators, these entail external loading > .70, except for the items OE3, AU6, AN1, MET4, ODE1 and ODE2. As such, the reliability of the items is considered suitable. The items OE3, AU6, AN1, MET4, ODE1 and ODE2 were not ruled out, given that

the constructs obtained composite reliability values > .70. As such, they are suitably reliable and the filtering of said items is not necessary as values between .40 and .70., were obtained. However, the items OE1, OE2, AN2 and AN3 were eliminated due to obtaining external loadings < .40. With regard to the convergent validity, the average variance extracted (AVE) was applied, with the constructs exceeding the suggested value of .50, indicating that the variance extracted by the factor is higher than the variance associated to the error (Table 1).

TABLE 1. Evaluation of the measurement model.

Dimensions/Indicators	M	SD	External loading	CR	AVE
Competence (COM)				.94	.72
COM1	6.23	.87	.85***		
COM2	6.40	.85	.87***		
COM3	6.23	.86	.82***		
COM4	6.30	.88	.84***		
COM5	6.10	.98	.85***		
COM6	6.26	.89	.85***		
Goodwill (GW)				.96	.81
GW1	5.24	1.53	.92***		
GW2	5.25	1.50	.93***		
GW3	5.73	1.32	.82***		
GW4	5.15	1.45	.93***		
GW5	5.33	1.30	.89***		
GW6	5.63	1.30	.89***		
Trust (TRU)				.95	.78
TRU1	5.99	1.10	.88***		
TRU2	5.87	1.10	.89***		
TRU3	5.78	1.07	.89***		
TRU4	5.96	1.05	.89***		
TRU5	5.94	1.07	.88***		
TRU6	6.09	1.01	.84***		
Intrinsic orientation (IO)				.78	.55
IO1	4.76	1.61	.77***		

IO2	5.56	1.43	.74***		
IO3	5.71	1.21	.70***		
Extrinsic orientation (EO)				.74	.60
EO3	4.73	1.68	.64***		
EO4	4.18	1.92	.89***		
Task value (TV)				.91	.71
TV1	5.00	1.66	.83***		
TV2	5.47	1.34	.74***		
TV3	5.10	1.56	.91***		
TV4	5.13	1.73	.88***		
Control of beliefs (CB)				.84	.56
CB1	5.68	1.32	.73***		
CB2	4.21	1.77	.75***		
CB3	5.78	1.19	.74***		
CB4	4.10	1.82	.77***		
Self-efficiency (SE)				.90	.61
SE1	4.45	1.47	.77***		
SE2	4.44	1.52	.78***		
SE3	5.88	1.17	.80***		
SE4	4.88	1.45	.83***		
SE5	5.20	1.34	.83***		
SE6	6.06	1.06	.66***		
Anxiety (AN)				.75	.62
AN1	2.91	1.70	.55***		
AN4	3.21	2.17	.96***		
Interaction with the student (IN)				.95	.76
IN1	4.05	1.07	.85***		
IN2	4.20	1.01	.89***		
IN3	4.14	1.08	.86***		
IN4	4.15	1.01	.86***		
IN5	3.72	1.23	.90***		
IN6	3.80	1.15	.86***		
Methodology (MET)				.91	.65
MET1	4.02	1.08	.78***		
MET2	4.01	1.17	.88***		
MET3	4.07	1.10	.84***		
MET4	4.67	0.64	.63***		
MET5	3.94	1.08	.80***		

The impact of teacher credibility and student motivation on teaching evaluations

MET6	4.17	1.04	.87***		
Teacher obligations and evaluation (TOE)				.88	.50
TOE1	4.45	0.89	.56***		
TOE2	3.88	0.95	.59***		
TOE3	4.23	0.98	.72***		
TOE4	4.46	0.84	.70***		
TOE5	4.22	0.84	.76***		
TOE6	3.86	0.94	.73***		
TOE7	4.17	0.88	.80***		
TOE8	4.15	0.93	.73***		
Mean and resources (MR)				.89	.67
MR1	4.15	0.98	.85***		
MR2	4.07	0.97	.88***		
MR3	3.88	1.01	.79***		
MR4	4.11	1.09	.75***		

Note: M= mean, SD= standard deviation, CR= composite reliability, AVE= average variance extracted. *** $p < .001$.

Source: Own elaboration.

Finally, as regards the discriminate validity, the criterion of Fornell & Larcker (1981) was applied, finding that the square root of the AVE of each latent variable is greater than the correlations that it has with the other latent vari-

ables of the model, as well as the Heterotrait-Monotrait (HTMT) ratio, obtaining a satisfactory value as it was under the suggested value of .90, thereby indicating that each variable differs from the other (Table 2).

TABLE 2. Discriminate validity.

Fornell-Larcker criterion			Heterotrait-Monotrait (HTMT) ratio			
	TC	AM	TE	TC	AM	TE
TC	.90			TC		
AM	.62	.75		AM	.69	
TE	.78	.69	.89	TE	.86	.76

Note: TC= teacher credibility, AM= academic motivation; TE= teacher evaluation.

Source: Own elaboration.

The results obtained demonstrate that there was no problem with the evaluation of the measurement model in terms of its reliability and validity.

As such, it is appropriate to proceed with the evaluation of the structural model to corroborate the hypotheses formulated.

3.2. Structural model

In relation to the effects among the variables of the structural model, it was found that teacher credibility has a positive effect on the teacher evaluation ($\beta = .58, p < .001$) and on

academic motivation ($\beta = .62, p < .001$). As such, H1 and H2 are accepted. Similarly, academic motivation has a positive effect on the teacher evaluation ($\beta = .32, p < .001$) and, as such, the H3 is accepted (Table 3).

TABLE 3. Evaluation of the hypotheses.

Hypothesis	Relation	Coefficient path	t-statistics	95% BCCI	Conclusion
H1	TC → TE	.58***	19.38	[.53; .63]	Accepted
H2	TC → AM	.62***	23.69	[.58; .66]	Accepted
H3	AM → TE	.32***	10.20	[.27; .37]	Accepted

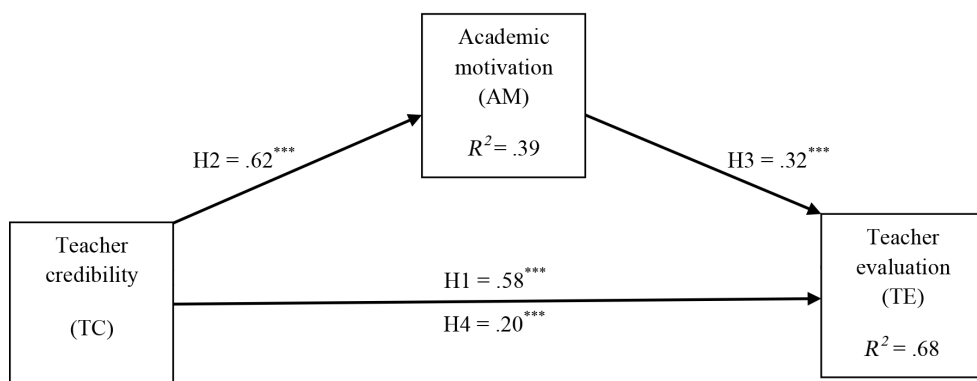
Note: TC= teacher credibility, TE= teacher evaluation, AM= academic motivation, BCCI= bias-corrected confidence intervals. *** $p < .001$.

Source: Own elaboration.

Similarly, the model possesses moderate predictive power on academic motivation, as an R^2 value between .25 and .50 was obtained, and significant predictive power on the teacher evaluation, as an R^2 value between .50 and .75 was obtained (Graphic 2). The size of the effect of teacher credibility on the teacher evaluation and on academic motivation had f^2 values of .64 and .63, respectively, which was large due to being $> .35$, while the size of the effect of academic

motivation on the teacher evaluation had an f^2 value of .20, which was moderate due to being between the values of .15 and .35. Academic motivation obtained a Q^2 value of .21 and, as such, the model has small predictive relevance on academic motivation due to obtaining a Q^2 value between 0 and .25, and the teacher evaluation obtained a Q^2 value of .54 and, as such, this model has high predictive relevance on the teacher evaluation due to obtaining a Q^2 value of $> .50$.

GRAPHIC 2. Standardised regression and coefficients of determination for the structural model.



Source: Own elaboration.

Regarding the mediation effect of the academic motivation of students, as can be seen in Table 4, academic motivation mediates the effect of teacher credibility in the

teacher evaluation ($\beta = .20, p < .001$) and, therefore, H4 is accepted. Similarly, a VAF value between 20-80% was obtained, thereby indicating that it entails partial mediation.

TABLE 4. Mediation effect.

Hypothesis	Relation	Effect	t-statistics	Value of p	95% BCCI	VAF	Conclusion
H4	TC → AM → TE	.20	8.87	.000	[.16; .25]	35.5%	Accepted

Note: TC= teacher credibility, AM= academic motivation, TE= teacher evaluation; BCCI= bias-corrected confidence intervals, VAF= index of variance explained.

Source: Own elaboration.

Finally, in relation to the evaluation of the goodness of fit of the structural model, a SRMR value of .06 was obtained, indicating a good goodness of fit due to being $< .08$.

3.3. Evaluation of the predictive validity of the model

In relation to the predictive validity of the model, it has satisfactory predictive validity both in terms of construct and dimensions due to obtaining Q^2 values of > 0

(Table 5). Therefore, the model considered has sufficient predictive power to predict the values for new cases as regards the endogenous variable (teacher evaluation). Furthermore, that means that teacher credibility and academic motivation may predict the teacher evaluation in additional samples that are separated from the set of data used to approve the structural model (Woodside, 2013), which entails additional support for the structural model considered in this study.

TABLE 5. Predictive validity of the model.

	Q^2 values
Construct prediction	
Teacher evaluation (TE)	.61
Dimension prediction	
Interaction with the student (IN)	.62
Methodology (MET)	.49
Teacher obligations and evaluation (TOE)	.41
Mean and resources (MR)	.42

Source: Own elaboration.

4. Discussion

The main aim of this study is to predict the results of the teaching evalua-

tion based on student perceptions regarding teacher credibility, mediated by the academic motivation of university

students. This study found that teacher credibility had a positive effect on the teaching evaluation, coinciding with prior studies that suggest that the perception of students regarding the conduct of their teachers influences evaluations on teacher performance (Roach et al., 2005; Schrod et al., 2006, 2008). Furthermore, this outcome supports prior studies that suggest that teacher credibility has a positive effect on the evaluation of teaching activity (Lavin et al., 2010; McCroskey et al., 2004; Nadler & Nadler, 2001). Teachers must behaviour appropriately and use positive communication skills in providing more effective teaching in the classroom (Gray et al., 2011).

Furthermore, it was found that teacher credibility has a positive influence on the academic motivation of university students, which coincides with several studies that pointed to said influence (Froment et al., 2019; Kulkarni et al., 2018; Martin et al., 1997; Pogue & AhYun, 2006). As Zhu & Anagondahalli (2018) indicate, teacher credibility is one of the most significant factors in the relationship between teacher conduct and student learning. As such, credibility is an impression transmitted that all teachers must manage to achieve beneficial and relevant results for them and their students (Myers & Martin, 2018). The more students see them as being credible, the more interest and attention they will have and, therefore, the more they will learn (Teven & McCroskey, 1997). According to Froment et al. (2020), for teachers to improve their credibility, they have to:

use an argumentative verbal style, and pro-social strategies in the classroom; reveal relevant personal information; use technological teaching resources; present oral and written information in a way that pupils can understand; show support and value the implication of students responding to their questions and demonstrating interest in learning; avoid inappropriate conduct and using verbal aggressiveness, and avoid transmitting negative personal information.

Finally, it was found that the academic motivation of university students has a positive influence on the evaluation of teacher performance and mediates the effect of teacher credibility in the evaluation of teaching activity, which supports studies that highlight the existence of a positive effect of the academic motivation of university students on the teaching evaluation (Griffin, 2016; Tan et al., 2019). The mediation effect may be due to the fact that academic motivation depends in part on the perceptions of students regarding the teachers (Rodríguez et al., 1996) and, also, that students that are motivated to make more of an effort, learn more and, therefore, expect to obtain good grades, which results in positive evaluations of the teaching received (Beran & Violato, 2005). As Jones (2008) indicates, student motivation is an important link between their own learning and the conduct of their teachers. In other words, teachers can have an influence on the motivation of students by us-

ing certain strategies and conduct in their teaching (Wheless et al., 2011). As such, to improve student motivation, they have to: be friendly; use a competent socio-communicative style; be clear in their explanations; communicate with students outside the classroom to address academic issues; share relevant personal information for the course content and avoid verbal aggressiveness and conduct that indicates burnout or exhaustion (Christensen & Menzel, 1998; Khan et al., 2015; Myers & Rocca, 2001; Zardeckaite-Matulaitiene & Paluckaite, 2013; Zhang & Sapp, 2008; Zhang & Zhang, 2005).

Furthermore, this finding supports different studies that point to the characteristics of the students themselves, such as their disposition regarding the academic year, the grades expected and even their gender and age, as having an influence on their evaluations on teacher performance (Boring, 2017; Choet al., 2015; Hatfield & Coyle, 2013; Hejase et al., 2014; Korte et al., 2013). In addition to the characteristics of students, those of the class, the academic year and of the teachers also have an effect on the evaluations of students on teacher performance (Wallace et al., 2019).

As a future study, analysing the impact of student perceptions of other teacher conduct, such as clarity, self-revelations and humour, on performance evaluations is considered. As stated by Goldman et al. (2017), by studying how students perceive the conduct of their teachers, a better un-

derstanding may be achieved of their desires, needs and expectations, and of the problems generated when said perceptions are broken. Likewise, examining the effect of other variables related to student learning, such as their involvement, satisfaction and emotional exhaustion, on teaching quality is also proposed. In this regard, Benton & Cashin (2014) recommend adopting a teacher evaluation system that statistically controls factors that could influence said evaluations.

The main limitation of this study was that the sample fundamentally comprised women. Had there been higher male participation in the study, comparisons could have been made between the two to determine if the sex of students constituted a factor that affects their teaching evaluations. Despite this limitation, the study has significant practical implications, as it suggests that if teachers are perceived to be credible, students will be more motivated and, as such, the teaching will be positively evaluated.

References

- Andrade-Abarca, P. S., Jaramillo, L. N. R., & Loaiza-Aguirre, M. I. (2018). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria [Application of the SEEQ as an instrument for evaluating university teaching activity]. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 259-275. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.260741>

- Becker, J. M., Rai, A., & Rigdon, E. (2013). Predictive validity and formative measurement in structural equation modeling: Embracing practical relevance. *Thirty Fourth International Conference on Information Systems* (pp. 1-19). Milan.
- Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2014). Student ratings of instruction in college and university courses. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 279-326). Springer.
- Beran, T., & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (6), 593-601. <https://doi.org/10.1080/02602930500260688>
- Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of Public Economics*, 145, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2016.11.006>
- Calatayud, M. (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encadenada [Evaluation of teaching practice and quality of education: a relationship chained]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65 (1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie651331>
- Cámara, M. L., Bocado, I., Galindo, M. E., García, H., & Sánchez, C. V. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior [The evaluation of teacher's performance in higher education]. *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), 1-11. <https://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2018.v19n6.a2>
- Cepeda-Carrión, G., Henseler, J., Ringle, C. M., & Roldán, J. L. (2016). Prediction-oriented modeling in business research by means of PLS path modeling: Introduction to a JBR special section. *Journal of Business Research*, 69 (10), 4544-4550. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.03.048>
- Chin, W., Cheah, J. H., Liu, Y., Ting, H., Lim, X. J., & Cham, T. H. (2020). Demystifying the role of causal-predictive modeling using partial least squares structural equation modeling in information systems research. *Industrial Management & Data Systems*, 120 (12), 2161-2209. <https://doi.org/10.1108/IMDS-10-2019-0529>
- Cho, D., Baek, W., & Cho, J. (2015). Why do good performing students highly rate their instructors? Evidence from a natural experiment. *Economics of Education Review*, 49, 172-179. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.10.001>
- Christensen, L. J., & Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47 (1), 82-90. <https://doi.org/10.1080/03634529809379112>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral*. Erlbaum.
- Cortés, E., Campos, M., & Moreno, M. (2014). Priorización de las dimensiones de evaluación al desempeño docente por el estudiante, en tres áreas del conocimiento [Prioritization of the dimensions of teacher performance evaluation by students, in three areas of knowledge]. *Formación universitaria*, 7 (2), 3-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000200002>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina [Teacher performance as a factor associated with educational quality in Latin America]. *Revista Educación*, 42 (2), 717-739. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Feistauer, D., & Richter, T. (2018a). The role of clarity about study programme contents and interest in student evalua-

- tions of teaching. *Psychology Learning & Teaching*, 17 (3), 272-292. <https://doi.org/10.1177/1475725718779727>
- Feistauer, D., & Richter, T. (2018b). Validity of students' evaluations of teaching: Biasing effects of likability and prior subject interest. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 168-178. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.009>
- Feldman, K. A. (1998). Reflections on the study of effective college teaching and student ratings: One continuing quest and two unresolved issues. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 35-74). Agathon Press.
- Finn, A. N., Schrodtt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58 (4), 516-537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18 (3), 382-388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., & García, A. J. (2020). Credibilidad docente: una revisión de la literatura [Teacher credibility: a literature review]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20313>
- Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., & García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y validación en español de la Escala de Credibilidad en profesores universitarios [Adaptation and Validation in Spanish of the Credibility Scale for University Professors]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 51 (2), 61-76. <http://dx.doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05>
- Frymier, A. B., & Shulman, G. M. (1995). "What's in it for me?": Increasing content to enhance students' motivation. *Communication Education*, 44 (1), 40-50. <https://doi.org/10.1080/03634529509378996>
- Ghasemy, M., Teeroovengadum, V., Becker, J. M., & Ringle, C. M. (2020). This fast car can move faster: a review of PLS-SEM application in higher education research. *Higher Education*, 80, 1121-1152. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00534-1>
- Gil-Escudero, G., & Martínez-Arias, M. R. (2001). Metodología de encuestas [Survey methodology]. In M. J. Navas (Ed.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 379-436). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Goldman, Z. W., Cranmer, G. A., Sollitto, M., Labelle, S., & Lancaster, A. L. (2017). What do college students want? A prioritization of instructional behaviors and characteristics. *Communication Education*, 66 (3), 280-298. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265135>
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior [The evaluation of teaching performance in higher education]. *Propósitos y Representaciones*, 7 (2), 479-515. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Gray, D. L., Anderman, E. M., & O'Connell, A. A. (2011). Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms. *Social Psychology of Education*, 14 (2), 185-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9143-x>
- Griffin, B. W. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.007>

- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Castillo-Apráiz, J., Cepeda-Carrión, G., & Roldán, J. L. (2019). *Manual de Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) [A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)]*. OmniaScience.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing theory and Practice*, 19 (2), 139-152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31 (1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Gudergan, S. P. (2018). *Advanced issues in partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hatfield, C. L., & Coyle, E. A. (2013). Factors that influence student completion of course and faculty evaluations. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (2), 1-4. <https://doi.org/10.5688/ajpe77227>
- Hayes, A. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. Guilford.
- Hejase, A. J., Hejase, H. J., & Kaakour, R. S. A. (2014). The impact of students' characteristics on their perceptions of the evaluation of teaching process. *International Journal of Management Sciences*, 4 (2), 90-105.
- Henseler, J. (2017). Partial least squares path modeling. In K. H. Leeflang, P. S. Wieringa, J. E. Bijmolt, & T. H. Pauwels (Eds.), *Advanced methods for modeling markets* (pp. 361-381). Springer.
- Henseler, J. (2018). Partial least squares path modeling: Quo vadis? *Quality & Quantity*, 52 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0689-6>
- Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management & Data Systems*, 116 (1), 2-20. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43 (1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in co-variance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jiménez, A. A. (2017). Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria [An instrument of open questions for the review of university teaching]. *Revista Fuentes*, 19 (1), 57-71. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/3460>
- Jones, A. C. (2008). The effects of out-of-class support on student satisfaction and motivation to learn. *Communication Education*, 57 (3), 373-388. <https://doi.org/10.1080/03634520801968830>
- Katt, J. A., & Condly, S. J. (2009). A preliminary study of classroom motivators and demotivators from a motivation-hygiene perspective. *Communication Education*, 58 (2), 213-234. <https://doi.org/10.1080/03634520802511472>
- Khan, S., Shah, A., & Ahmad, S. (2015). The role of out-of-class communication in instructor's verbal/non-verbal behavior,

- trust, and student motivation. *Business & Economic Review*, 7 (1), 81-100.
- Korte, L., Lavin, A., & Davies, T. (2013). Does gender impact business students' perceptions of teaching effectiveness? *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 10 (3), 167-178. <https://doi.org/10.19030/tlc.v10i3.7933>
- Kulkarni, S., Afshan, N., & Motwani, J. (2018). The impact of faculty member's communication behaviours on student satisfaction: the role of cognitive and affective learning and student's motivation. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 25 (4), 444-458.
- Lavin, A. M., Davies, T. L., & Carr, D. L. (2010). The impact of instructor attire on student perceptions of faculty credibility and their own resultant behavior. *American Journal of Business Education*, 3 (6), 51-62. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v3i6.442>
- Lin, H. M., Lee, M. H., Liang, J. C., Chang, H. Y., Huang, P., & Tsai, C. C. (2020). A review of using partial least square structural equation modeling in e-learning research. *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1354-1372. <https://doi.org/10.1111/bjet.12890>
- López-Barajas, D. M., & Ruiz-Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes [The evaluation of university teaching. Dimensions and most relevant variables]. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Martin, M. M., Chesebro, J. L., & Mottet, T. P. (1997). Students' perceptions of instructors socio-communicative style and the influence on instructor credibility and situational motivation. *Communication Research Reports*, 14, 431-440. <https://doi.org/10.1080/08824099709388686>
- Martínez, J. R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios [Learning strategies, motivation and academic performance in university students]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 35-50.
- Martínez-Caro, E., Cepeda-Carrión, G., Cegarra-Navarro, J. G., & García-Pérez, A. (2020). The effect of information technology assimilation on firm performance in B2B scenarios. *Industrial Management & Data Systems*, 120 (12), 2269-2296. <https://doi.org/10.1108/IMDS-10-2019-0554>
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Burgess International.
- McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66, 90-103. <https://doi.org/10.1080/03637759909376464>
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52 (3), 197-210. <https://doi.org/10.1080/01463370409370192>
- Millette, D. M., & Gorham, J. (2002). Teacher behavior and student motivation. In J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 141-153). Allyn & Bacon.
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira, Y., & Belando, N. (2015). Cuestionario de evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario. Evaluación de las competencias docentes en la universidad. *New Approaches in Educational Research*, 4 (1), 54-61. <http://doi.org/10.7821/naer.2015.1.106>
- Moreno-Olivos, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos [Teacher evaluation at university: Students' visions of it]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia*

- y *Cambio en Educación*, 16 (3), 87-101. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Myers, S. A., & Martin, M. M. (2018). Instructor Credibility. In M. L. Houser & A. M. Hosek (Ed.), *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* (pp. 38-50). Routledge.
- Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication*, 65 (2), 113-137. <https://doi.org/10.1080/10570310109374696>
- Nadler, M. K., & Nadler, L. B. (2001). The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students. *Women's Studies in Communication*, 24, 241-261. <https://doi.org/10.1080/07491409.2001.10162436>
- Ochoa-Sierra, L., & Moya-Pardo, C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades [University Teacher Evaluation: Challenges and Possibilities]. *Folios*, 49, 41-60. <http://dx.doi.org/10.17227/folios.49-9390>
- Olivares, O. J. (2001). Student interest, grading leniency, and teacher ratings: A conceptual analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (3), 382-399. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1070>
- Pascual, I. & Gaviria, J. (2004). El problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficacia docente en la universidad: una alternativa metodológica [The problem of reliability when evaluating teaching efficiency: A methodological alternative]. **revista española de pedagogía**, 62 (229), 359-375.
- Peterson, R. A., & Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. *Journal of Applied Psychology*, 98 (1), 194-198. <https://doi.org/10.1037/a0030767>
- Pogue, L., & AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55 (3), 331-344. <https://doi.org/10.1080/03634520600748623>
- Rigdon, E. E. (2016). Choosing PLS path modeling as analytical method in European management research: A realist perspective. *European Management Journal*, 34 (6), 598-605. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.05.006>
- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J. (2015). *SmartPLS 3*. SmartPLS.
- Roach, K. D., Cornett-Devito, M. M., & Devito, R. (2005). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and French classrooms. *Communication Quarterly*, 53 (1), 87-107. <https://doi.org/10.1080/01463370500056127>
- Rodríguez, J. I., Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45 (4), 293-305. <https://doi.org/10.1080/03634529609379059>
- Roldán, J. L., & Sánchez-Franco, M. J. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research. In M. Mora, O. Gelman, A. Steenkamp, & M. Raisinghani (Eds.), *Research methodologies, innovations and philosophies in software systems engineering and information systems* (pp. 193-221). IGI Global.
- Russ, T., Simonds, C., & Hunt, S. (2002). Coming out in the classroom (...) An occupational hazard?: The influence of sexual orientation on teacher credibility and perceived student learning. *Communication*

- tion Education, 51 (3), 3123-544. <https://doi.org/10.1080/03634520216516>
- Sarstedt, M., Hair Jr, J. F., Cheah, J. H., Becker, J. M., & Ringle, C. M. (2019). How to specify, estimate, and validate higher-order constructs in PLS-SEM. *Australian Marketing Journal (AMJ)*, 27 (3), 197-211. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.05.003>
- Schrodt, P., Turman, P. D., & Soliz, J. (2006). Perceived understanding as a mediator of perceived teacher confirmation and students' ratings of instruction. *Communication Education*, 55 (4), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03634520600879196>
- Schrodt, P., Witt, P. L., Myers, S. A., Turman, P. D., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2008). Learner empowerment and teacher evaluations as functions of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 57 (2), 180-200. <https://doi.org/10.1080/03634520701840303>
- Shmueli, G., & Koppius, O. R. (2011). Predictive analytics in information systems research. *MIS Quarterly*, 35, 553-572. <https://doi.org/10.2307/23042796>
- Shmueli, G., Ray, S., Velasquez-Estrada, J. M., & Chatla, S. B. (2016). The elephant in the room: Predictive performance of PLS models. *Journal of Business Research*, 69 (10), 4552-4564. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.03.049>
- Shmueli, G., Sarstedt, M., Hair, J., Cheah, J., Ting, H., Vaithilingam, S., & Ringle, C. (2019). Predictive model assessment in PLS-SEM: Guidelines for using PLSpredict. *European Journal of Marketing*, 53 (11), 2322-2347. <https://doi.org/10.1108/EJM-02-2019-0189>
- Smimou, K., & Dahl, D. W. (2012). On the relationship between students' perceptions of teaching quality, methods of assessment, and satisfaction. *Journal of Education for Business*, 87 (1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/08832323.2010.550339>
- Straub, D., Boudreau, M. C., & Gefen, D. (2004). Validation guidelines for IS positivist research. *Communications of the Association for Information Systems*, 13 (1), 380-427.
- Streukens, S., & Leroi-Werelds, S. (2016). Bootstrapping and PLS-SEM: A step-by-step guide to get more out of your bootstrap results. *European Management Journal*, 34 (6), 618-632. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.06.003>
- Tan, S., Lau, E., Ting, H., Cheah, J. H., Simonetti, B., & Lip, T. H. (2019). How do students evaluate instructors' performance? Implication of teaching abilities, physical attractiveness and psychological. *Social Indicators Research*, 146 (1-2), 61-76. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02071-6>
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente [Teacher performance evaluation]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 319-327.
- Tejedor, F. J. (2018). La evaluación del profesorado como estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria [The evaluation of the teacher as a strategy for improvement of the quality of university education]. *Revista de Educación y Derecho*, 17, 1-9.
- Teven, J. J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: Relationship with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 55, 433-450. <https://doi.org/10.1080/01463370701658077>
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Tirado, F., Miranda, A., & Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legiti-

dad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles Educativos*, 29 (118), 7-24.

Wallace, S. L., Lewi, A. K., & Allen, M. D. (2019). The State of the Literature on Student Evaluations of Teaching and an Exploratory Analysis of Written Comments: Who Benefits Most? *College Teaching*, 67 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/087567555.2018.1483317>

Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand, M. C., & Schrodt, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education*, 60 (3), 314-339. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.555917>

Woodside, A. G. (2013). Moving beyond multiple regression analysis to algorithms: Calling for adoption of a paradigm shift from symmetric to asymmetric thinking in data analysis and crafting theory. *Journal of Business Research*, 66 (4), 463-472. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.12.021>

Zardeckaite-Matulaitiene, K., & Paluckaite, U. (2013). The relation between teacher's self-disclosure and student's motivation to learn. *European Scientific Journal*, 9 (28), 456-469.

Zhang, Q., & Sapp, D. A. (2008). A burning issue in teaching: The impact of teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning. *Journal of Communication Studies*, 1 (2), 152-168.

Zhang, Q., & Zhang, J. (2005). Teacher clarity: Effects on classroom communication apprehension, student motivation, and learning in Chinese college classrooms. *Journal of Intercultural Communication Research*, 34, 255-266.

Zhu, L. & Anagondahalli, D. (2018). Predicting student satisfaction: the role of academic entitlement and nonverbal im-

mediacy. *Communication Reports*, 31 (1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/08934215.2017.1364777>

Authors' biographies

Facundo Froment holds an International PhD in Education and is a researcher in the Department of Social Psychology at the University of Seville. His research focuses on students' perceptions of teachers and their impact on teaching-learning processes. In this sense, he has published several scientific studies on teacher credibility and student academic motivation.



<https://orcid.org/0000-0002-2337-3032>

M. Rocío Bohórquez is Assistant Professor in the Department of Social Psychology at the University of Seville. Her research is developed in the field of interpersonal and intergroup relations in performance contexts such as higher education or sport; she has several scientific publications in this area. This research interest has led to several knowledge transfer projects with companies.



<https://orcid.org/0000-0001-5021-1197>

Alfonso Javier García González is Associate Professor in the Department of Social Psychology. He has obtained numerous awards and research grants that have allowed him to develop research on psychosocial aspects of intergenerational relationships of older people and motivation and expectations

of university students in relation to their teachers. He currently teaches Primary Education students on topics related to teachers' social skills.

 <https://orcid.org/0000-0002-0839-162X>