

**Docencia universitaria y
compromiso académico.
Evaluación desde la
percepción estudiantil en
una IES mexicana**

**University teaching and
academic commitment.
Evaluation from student
perception in a Mexican
University**

Abel Antonio Grijalva-Verdugo

abel.grijalva@uadeo.mx

Universidad Autónoma de Occidente (México)

María Guadalupe Contreras Medel

guadalupe.contreras@uadeo.mx

Universidad Autónoma de Occidente (México)

Abel Antonio Grijalva-Verdugo

abel.grijalva@uadeo.mx

Universidad Autónoma de Occidente (México)

María Guadalupe Contreras Medel

guadalupe.contreras@uadeo.mx

Universidad Autónoma de Occidente (México)

Resumen

La implementación de procesos de innovación educativa en las Instituciones de Educación Superior (IES) a nivel internacional representa retos de infraestructura, habilitación, capacitación de procesos para la gestión de los ecosistemas educativos actuales y, sobre todo, ejecución de políticas educativas para la actualización docente en el marco de las exigencias de la sociedad del siglo XXI. Este trabajo empírico evalúa, a través de un instrumento cuantitativo, el desempeño

Abstract

The implementation of educational innovation processes in Higher Education Institutions (HEIs) at the international level represents challenges of infrastructure, qualification, process training for the management of current educational ecosystems, and above all, execution of educational policies for teacher updating within the framework of the demands of the 21st-century society. This empirical work evaluates, through a quantitative instrument, the teaching performance in

docente en una IES del noroeste mexicano a la luz de una política educativa basada en un currículo universitario diseñado por competencias para la formación integral del estudiantado. Han participado 237 sujetos divididos en universidad alta y baja de acuerdo con su avance en la carrera. Para el análisis de los datos, se realizó un factorial exploratorio (AFE) que mostró cinco categorías en relación con el compromiso del profesorado sobre su práctica y compromiso académico a las que se les han denominado: 1) compromiso docente y gestión del aprendizaje, 2) empatía y educación inclusiva, 3) integridad académica, 4) liderazgo y 5) auto-reconocimiento. Los datos fueron interpretados a través de pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney) para comprobar el hipotético de que a mayor o menor avance en el currículo escolar la percepción de los jóvenes era diferenciada en lo que respecta al cuerpo docente de la institución. Los hallazgos dan cuenta de una apreciación positiva sobre la docencia, no obstante, categorías como la integridad académica presentan algunas áreas de oportunidad que tendrían que seguirse trabajando.

Palabras clave: *educación superior, desempeño docente, docencia universitaria, políticas educativas, educación, profesorado.*

an HEI in northwestern Mexico considering an educational policy based on a university curriculum designed by competencies for the comprehensive training of students. 237 Subjects participated divided into high and low universities according to their progress in the race. For the analysis of the data, an exploratory factorial (AFE) was carried out that showed five categories concerning the commitment of the teaching staff regarding their practice and academic commitment, which have been called: 1) teaching commitment and learning management, 2) empathy and inclusive education, 3) academic integrity, 4) leadership and 5) self-recognition. The data was interpreted through non-parametric tests (Mann-Whitney U) to verify the hypothesis that the greater or lesser progress in the school curriculum and the perception of young people were differentiated for the teaching staff of the institution. The findings show a positive appreciation of teaching, however, categories such as academic integrity present some areas of opportunity that should continue to be worked on.

Key words: *higher education, teaching performance, university teaching, educational policies, education, professorship.*

I. Introducción

El artículo forma parte de un proyecto más amplio, una investigación doctoral, que tiene por objetivos conocer el liderazgo del profesorado universitario dentro de su práctica educativa. Aquí, se muestran los hallazgos y el proceder metodológico para la elaboración de un instrumento cuyo propósito fue evaluar el desempeño docente desde la percepción del estudiantado universitario. La propuesta recupera la discusión de la literatura de frontera en cuanto a lo esperado en términos profesionales, prácticos

y de generación de vínculos transferenciales docente-alumno durante la trayectoria escolar. La discusión surge en marco de una política educativa basada en la formación por competencias profesionales y que, a más de dos décadas de su materialización en distintos niveles y sectores escolares, sigue generando algunos cuestionamientos en el campo de la investigación educativa.

En tal, los retos de quienes imparten docencia en el nivel terciario develan referenciales implícitos y explícitos de lo que, históricamente, ha significado ejercer la docencia en diversos contextos dadas las exigencias actuales para el gremio, llámense Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o proyectos educativos globales materializados en educación por competencias, educación para el trabajo, educación para toda la vida u otros discursos capitalizadas de diversas formas en los currículos escolares a nivel mundial y que, tienen por objetivo la construcción de ciudadanías globales y diversas.

En México, desde hace algunas décadas se han desarrollado acciones, estrategias y programas para dar sentido a una política pública en materia de educación que recupere las orientaciones internacionales para la habilitación docente y la formación de los estudiantes, por citar UNESCO, Banco Mundial, OCDE, BID entre otros y que, como es bien sabido, tienen incidencia en las políticas educativas del país.

Si bien, desde los años ochenta se establecen bases para una educación por competencias profesionales es hasta principios de la década de los dos mil cuando en México aumentan las acciones para la implementación de un proyecto educativo con tales características en el nivel terciario, lo que de alguna manera se inspira en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) y que como Ruiz-Cuéllar (2012) argumenta tiene sus antecedentes en la Reforma de 1993 y luego en los cambios experimentados entre el 2004 y 2011 a nivel federal.

Sin embargo, la educación superior tiene una estructura con características para su propia gobernanza, a saber, se apega a las leyes del Estado y a los reglamentos emanados de las instituciones y organismos que le regulan con autonomía para decidir sus procesos de diseño curricular, formación docente y administración interna. Tales particularidades establecen complejidades dentro de este sistema educativo porque si bien, la Ley General de Educación Superior en México, aprobada apenas en el año 2020, es un referencial importante para la regulación de esta, no es posible hablar de una política educativa para la formación docente en comparación con la existente en el nivel de educación primaria; pues es el Estado quien decide el proyecto pedagógico y político de nación a diferencia del nivel superior donde son las propias IES quienes asumen tales compromisos desde los contextos y marcos socioeducativos, políticos, económicos y culturales vigentes.

No obstante, sería ingenuo negar que el Estado no incide en la formación docente del profesorado universitario pues, al menos en México, existen esquemas para ello como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros. Sin embargo, en la capacidad de decisión de las IES inciden agentes internos y externos a la misma y son conocidas las tensiones en las que se ven envueltas las universidades en su camino para la obtención de recursos o financiamiento público.

Hablar de políticas educativas para la formación docente resulta un campo multifactorial en el que se ven envueltos intereses económicos y políticos, principalmente, y que, muchas veces dejan fuera de foco lo que tendría que ser el principal factor, el educativo y/o pedagógico. Autores como Diaz-Barriga (2006) y Gimeno-Sacristán (2008) se cuestionan sobre el proyecto vigente de la educación por competencias que, aunque permite organizar la práctica educativa también conduce a una sociedad alineada con la maquinaria del sistema productivo global.

En lo anterior, el objetivo de la investigación más allá de estar a favor o en contra de una educación basada en competencias es analizar desde la docencia situada las formas de operacionalizar las macroestructuras político-educativas dentro del aula pues, es bien sabido que, a pesar de que gran parte de la responsabilidad de formar profesionistas y ciudadanos globales recae en los docentes, estos son ignorados en la toma de decisiones macroestructurales o hasta del propio currículo escolar.

2. Retos docentes ante el contexto global

Hoy en día la educación superior se enfrenta a desafíos especialmente difíciles como lo son formar profesionistas capaces de crear y conducir cambios en la sociedad, forjar ciudadanías con competencias o saberes necesarios para desenvolverse en sus espacios labores y cotidianos. Al respecto, existen diversos proyectos globales encaminados a la innovación social en distintos ámbitos, incluida la educación, para muestra los ODS buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida, en ese sentido, se busca que la educación sea de calidad y que los profesores tengan un fuerte vínculo de sinergia entre lo que se enseña y sus alumnos (Gil, 2018). La educación puede contribuir hacia una forma de vida sostenible al ofrecer alternativas y herramientas para que las personas puedan acceder a la anhelada “movilidad social” y generar desarrollo social en los contextos locales.

En esa idea, la educación es concebida desde una autonomía centrada en la persona principalmente en los agentes educativos; profesores, estudiantes, gestores y administradores educativos. De esta manera, la docencia universitaria sigue teniendo características y exigencias del compromiso social del contexto en el que se da, pues son los procesos macro y micro educativos donde recaen los fines últimos de la educación, formar mejores personas.

La docencia universitaria de acuerdo con Barrón (2009), es aquella que comprende todas las tareas orientadas a gestionar la docencia e implica la organización de los espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes armónicos para que el alumnado desarrolle conocimientos autónomos y significativos en escenarios cotidianos y de trabajo.

El reto docente es acercarse y adaptarse a las exigencias institucionales, necesidades psicoeducativas del alumnado, contexto social y mercado de trabajo vigentes, así como a las problemáticas de los gremios o disciplinas. En tal, la figura docente es una construcción social pues en ella se representan aspiraciones, ideologías y trayectorias propias de la cultura científica, popular y académica del momento.

La *praxis* docente está marcada por legislaciones, gobernanza de las instituciones, contexto económico y fuerzas de producción y reproducción vinculadas al estatus

quo que privilegia saberes académicos y/o científicos por encima de otros saberes, por ejemplo, los populares. Por lo tanto, no es casualidad que la narrativa educativa retome conceptos de otras áreas sobre todo del sector empresarial, dígase calidad, competencias, productividad, habilitación, eficiencia, entre otras.

En lo anterior, desde hace dos décadas (aproximadamente) ha sido analizado el concepto de calidad educativa, incluida la noción calidad de enseñanza. Cañedo y Figueroa (2013) argumentan que, la docencia debe incorporar tales conceptualizaciones al ser una tarea de primera importancia ya que, es responsable de formar profesionistas.

Para Sánchez-Parga (2002) la docencia universitaria no consiste, únicamente, en enseñar los conocimientos de una ciencia sino en la enseñanza de su aplicación en la vida de las personas, es ante todo una profesión cercana a la motivación del pensamiento crítico, la innovación social y la formación de sujetos que puedan adaptarse a las exigencias demandadas por sus entornos. Por lo tanto, consiste en despertar el gusto por aprender, desarrollar al individuo desde dentro y formar vínculos conscientes del mundo, espacio y tiempo (López, 2002).

Dar cuenta de las transformaciones de la práctica docente ante las demandas de la sociedad del conocimiento implica reconocer que la naturaleza de la educación se ha transformado y, en consecuencia, el papel de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje (Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014). Si bien, los docentes deben ser especialistas en sus áreas para poder propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, deben contar con destrezas, habilidades y virtudes que ayuden al desarrollo integral del estudiantado, o sea, facilitar los medios para el aprendizaje autónomo e integral de las personas (Parra, 2014).

3. Desempeño docente y política educativa

La evaluación del desempeño docente es objeto de estudio entre gestores, estudiantes e investigadores ya que, como formula el Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014) aquello que no se evalúa no se puede mejorar, tal es el caso de políticas en materia de educación.

Mora (2004) señala que, de acuerdo con las necesidades, propósitos y objetivos educativos promovidos por las instituciones, es cómo tendría que entenderse el significado y usos de la evaluación; para unas, el acento puede estar en el control y la medición, mientras que para otras en el enjuiciamiento de la validez del objetivo o en la rendición de cuentas.

Gajardo-Espinoza y Díez-Gutiérrez (2021), consideran que la evaluación educativa debe ser situada, por ejemplo, la COVID-19 obligó a los sistemas escolares a adaptarse a modalidades a distancia, modificó las dinámicas de enseñanza, seguimiento, evaluación y gestión de la educación, por lo que es preciso que previo a cualquier evaluación educativa, ya sea docente, estudiantil, de procesos o de impacto, se realice un análisis puntual del contexto.

Con frecuencia la evaluación académica centra su interés en el conocimiento de las condiciones formales de la actividad docente: manejo de grupo, puntualidad

para iniciar y terminar la clase y dominio de contenidos, pero difícilmente con tales puntos se refleja el impacto en el estudiantado a nivel personal o profesional (Arbesú, 2004). En este contexto, es necesario diferenciar dos aspectos importantes dentro de la evaluación del desempeño docente; uno referido a aquellas actividades relacionadas con la investigación, tutorías, asistencia a congresos y otras actividades en las que participan y dos; a todas aquellas maneras en las que el profesor lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rueda y Rodríguez, 1996).

Por su parte, Stroebe (citado en Gómez y Valdez, 2019) señala que, de manera inicial, la evaluación del desempeño docente tenía la finalidad de ayudar a los profesores a mejorar su enseñanza, posteriormente se ha utilizado para tomar decisiones importantes sobre contratación, despido de personal, promociones, determinación de sueldos y en la mayoría de los casos para calificar, recompensar o castigar el desempeño (evaluación punitiva).

Sin duda, la evaluación docente es indispensable para cualquier institución al brindarle herramientas para la mejora de las capacidades de planeación, enseñanza y gestión de los conocimientos; habilidades que, los profesores deben cumplir eficazmente en el contexto escolar. Autores como Gómez y Valdez (2019) señalan que, los criterios de evaluación docente son: 1) características del profesor, 2) formación académica, 3) habilidades profesionales, 4) conducta del profesor, 5) relación docente-alumno, 6) métodos de enseñanza, 7) atención a la diversidad y 8) organización y planificación.

En México existen diversos organismos que gestionan o evalúan el desempeño docente, entre ellos, el Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP (citado en Acuña *et al.*, 2019); es un esquema estratégico federal creado con el propósito de lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las universidades como medio para elevar la calidad de la educación superior. Los requisitos principales que considera el programa para apoyar a docentes son: ser profesor/a de tiempo completo indeterminado, grado académico mínimo de maestría, equilibrio en docencia, tutorías y/o dirección individualizada, gestión y producción académicas. Una actividad no sustituye a la otra, es necesario acreditar las cuatro.

Tales indicadores pueden servir para organizar la evaluación del desempeño docente, si bien en otras regiones se han propuesto diferentes criterios de evaluación, en México los esfuerzos han estado orientados en los rubros mencionados. Por lo que, la evaluación del desempeño docente en las universidades públicas proviene de los programas de compensación salarial como PROMEP y otros desarrollados por alguna universidad en particular, es decir, han estado vinculados a indicadores cuantitativos y de habilitación por encima del desempeño dentro del aula.

En lo anterior, este artículo analiza un contexto educativo del noroeste mexicano a la luz de las políticas y acciones mencionadas y, retoma las discusiones orientadas a prácticas docentes más humanas, centradas en el desarrollo, evolución y constante transformación de los sujetos en conciencia del proyecto de humanidad vigente (Villegas-Duran, 2008). En ello, Murrieta-Ortega (2021) argumenta que la calidad de la docencia y la dedicación de estos a las actividades dentro y fuera del aula, son requisitos fundamentales para incidir en las dimensiones disciplinares, personales y didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje.

4. Metodología

El escenario de trabajo se ubica en una IES pública mexicana del noroeste del territorio, tiene más de cuarenta años de trayectoria y se ha convertido en un importante centro de formación de profesionistas. De acuerdo con la ANUIES (2021) para el ciclo escolar 2020-2021 la institución contaba con una matrícula de 17.555 estudiantes.

Para evaluar el desempeño de su profesorado se procedió a la elaboración de una escala de percepción de tipo Likert ya que, “el procedimiento que subyace a las escalas de Likert es simple e intuitivo, es la primera operación que se le ocurre a cualquiera para atribuir una puntuación total basándose en las puntuaciones de pruebas individuales: hacer la suma de los puntos de las pruebas individuales” (Corbetta, 2010, p. 219). Las escalas se componen de cuatro grandes etapas: 1) formulación de las preguntas, 2) aplicación a una muestra de sujetos, 3) selección de los ítems y determinación del grado de coherencia de la escala y 4) control de la validez y la unidimensionalidad de la escala. En tal, se trabajó de la siguiente manera:

Etapa 1. Formulación de las preguntas. Se realizó a través del procedimiento de saturación teórica, donde se construyeron las categorías analíticas a partir de la literatura de frontera.

Etapa 2. Aplicación de las preguntas a una muestra de sujetos. La primera aplicación de campo se efectuó a un panel de expertos para garantizar la validez de constructo, es decir, que el instrumento sea sensible a los conceptos propuestos. El panel se conformó con cinco expertos en educación a quienes se les aplicó la versión inicial de escala con la finalidad de que emitieran su retroalimentación desde un formulario digital estandarizado.

Etapa 3. Selección de las preguntas y del grado de coherencia de la escala. Realizado el juicio o panel de expertos se pasó de una versión inicial de 35 ítems a otra de 34 ya que, los expertos consideraron un ítem como no relevante. El análisis se realizó a través de la prueba de Razón de Validez de Contenido (CVR=0,794) que arrojó un resultado aceptable para la versión final. Lawshe (citado en Ayre y Scally, 2014) propone la Razón de Validez de Contenido (*Content Validity Ratio*, CVR) con la finalidad de que se interprete como si fuera una correlación por tomar valores de -1 a 1 positivo, por lo anterior: 1) CVR es negativa con la aceptación de menos de la mitad de los jueces, 2) CVR es nula, exactamente con la mitad de los acuerdos y CVR es positiva si hay más de la mitad de los acuerdos (Tristán, 2008).

Etapa 5. Control de la validez y la unidimensionalidad de la escala. La versión corregida por los expertos fue pilotada con una muestra de 10 sujetos para medir su comportamiento estadístico y arrojó un Alfa de Cronbach de 0,935.

Posteriormente, la versión definitiva se aplicó a estudiantes universitarios de ciencias de la comunicación con un muestreo probabilístico aleatorio simple y nivel de confianza del 95%, donde el número de casos resultó de 237 sujetos divididos en universidad baja (primero y segundo ciclo) y universidad alta (tercero y cuarto ciclo). La escala se compone de cinco puntos, donde 1 significa no identificación con la afirmación y 5 plena identificación con el ítem. El formato se suministró de manera digital durante una semana.

El abordaje mostrado en este artículo es cuantitativo y de carácter descriptivo ya que, da cuenta de la evaluación que los estudiantes universitarios realizaron a sus profesores a través de la escala mencionada. Cabe recalcar, que esta investigación forma parte de un proyecto de investigación más amplio (tesis doctoral) y otros hallazgos serán presentados en otras publicaciones con enfoques cualitativos o mixtos.

5. Hallazgos

El procesamiento de datos se realizó a través del programa para análisis estadístico SPSS versión 25. La versión final del cuestionario de 34 ítems arrojó un Alfa de Cronbach de 0,973 lo que indica un nivel de confianza alto. Después, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio con el objetivo de establecer la carga factorial de los ítems, así como la consistencia de cada dimensión (alfa de Cronbach). Ya que, como indica Mavrou (2015) “el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) [*Exploratory Factor Analysis; EFA*] es una técnica estadística que permite explorar con mayor precisión las dimensiones subyacentes, constructos o variables latentes de las variables observadas, es decir, las que observa y mide el investigador” (p.71).

En lo anterior, fue necesario establecer si los datos permitían una solución factorial por lo que se aplicó la prueba de esfericidad de *Bartlett* y la medida de adecuación muestral de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). Los hallazgos de ambas pruebas permiten establecer (esfericidad de *Bartlett*, $c^2(561) = 7033$, $p < 0.001$) relación entre los ítems en cada uno de los procedimientos (KMO= 0.951). A fin de obtener dimensiones mutuamente excluyentes los datos se rotaron mediante el método Varimax y exclusivamente se consideraron aquellos ítems que tuvieran una carga factorial superior a 0,40; se eliminaron aquellos que no sumaran mucho valor al factor. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Extracción factorial (Varimax).

Factor e ítem	Componente				
	1	2	3	4	5
1. Compromiso docente y gestión del aprendizaje					
El docente realiza evaluaciones apegadas a la retroalimentación del grupo.	0,742				
El docente refuerza sus capacidades apegado (a) a la evaluación recibida en la retroalimentación del grupo acerca de la asignatura que imparte.	0,723				
El docente impulsa al grupo al logro de objetivos profesionales y académicos.	0,735				
El docente muestra optimismo, incluso frente al fracaso.	0,528				
El docente ha reforzado la planeación y organización para el logro de mis metas.	0,743				
El docente transmite pasión para trabajar por razones que van más allá de la remuneración económica. Nos ayuda a actuar con base en nuestras convicciones.	0,747				

(Tabla 1. Continúa en la página siguiente)

(Tabla 1. Continúa de la página anterior)

Factor e ítem	Componente				
	1	2	3	4	5
El docente nos motiva por su pasión mostrada en el trabajo más allá de sus estatus y/o grado académico.	0,796				
El docente me motiva a fortalecer mi formación con actividades fuera del aula, por ejemplo, asistencia a conferencias, eventos, talleres, etc.	0,770				
El docente fomenta el aprendizaje colaborativo en clase.	0,677				
El docente se muestra siempre a favor de los cambios sociales.	0,491				
2. Empatía y educación inclusiva					
El docente se interesa en reconocer el talento de los estudiantes.		0,542			
El docente es sensible a la problemática de sus estudiantes.		0,622			
El docente muestra sensibilidad ante la orientación sexual de los estudiantes.		0,486			
El docente muestra respeto en temas de género y en la identidad de género.		0,814			
El docente respeta la entidad y origen cultural y étnico y la condición socioeconómica de las personas. Respeto su diversidad.		0,835			
El docente apoya incondicionalmente a los estudiantes que presentan cualquier tipo de discapacidad: física, de aprendizaje, etc.		0,702			
El docente entiende y maneja correctamente las reacciones emocionales de los demás.		0,610			
El docente muestra una actitud de servicio permanente.		0,696			
El docente fomenta el trabajo en equipo y a la colaboración en clase.		0,578			
El docente muestra la habilidad para construir un espacio común y armónico.		0,527			
3. Integridad académica					
El docente reconoce sus fallas frente al grupo.			0,613		
El docente corrige sus errores en apego a la evaluación recibida en la retroalimentación del grupo acerca de la asignatura que imparte.			0,613		
El docente muestra integridad ética al impartir su asignatura frente al grupo.			0,572		
El docente muestra la habilidad de conocer y entender sus emociones, así como su efecto en los demás.			0,578		

(Tabla 1. Continúa en la página siguiente)

(Tabla 1. Continúa de la página anterior)

Factor e ítem	Componente				
	1	2	3	4	5
El docente muestra habilidad para controlar o redirigir sus impulsos y estados de ánimo.			0,664		
El docente recibe positivamente la crítica o comentarios de los alumnos (as) en clase.			0,721		
El docente realiza su trabajo con paciencia a partir de las necesidades que se presentan en el aula por parte de sus alumnos (as).			0,562		
El docente muestra en el aula apertura al cambio.			0,778		
El docente no emite juicios de valor sobre sus estudiantes, los apoya sin personalizar sus críticas u opiniones acerca de ellos.			0,708		
El docente no emite juicios de valor de sus compañeros u otros profesores, muestra objetividad al hablar de sus actitudes y desempeño.			0,621		
4. Liderazgo					
El docente influye y persuade con facilidad.				0,561	
El docente muestra buenas relaciones con sus compañeros de trabajo.				0,495	
Sé que el docente forma parte de redes de trabajo dentro y fuera de la universidad.				0,807	
5. Auto-reconocimiento					
El docente reconoce sus aciertos frente al grupo.					0,692
Autovalor	18,55	1,87	1,47	1,17	1,02
% de varianza explicada	54,57	5,52	4,33	3,44	3,00
Alfa de Cronbach	0,954	0,935	0,934	7,24	NA

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo

La solución factorial arrojó cinco componentes que en conjunto explican el 70,88% de la varianza: 1) compromiso docente y gestión del aprendizaje, 2) empatía y educación inclusiva, 3) integridad académica, 4) liderazgo y 5) auto-reconocimiento.

Realizado el AFE se procedió a generar nuevas variables para calcular el puntaje de cada dimensión. Al ser variables con opciones de respuesta que van del 1 al 5, donde el número inferior significa una valoración negativa del ítem y 5 positiva, se realizaron las pruebas de homoestacidad (*Kolmogorov-Smirnoff* y *Shapiro Wilk*) para cada una de ellas y se encontró que los datos no se distribuían de manera normal por lo que se procedió a realizar pruebas no paramétricas, específicamente, la *U de Mann-Withney* puesto que, “se utiliza en caso de incumplimiento de la condición de aplicación de la *T de Student* de grupos independientes o bien cuando la variable cuantitativa está medida en la escala ordinal” (Guardia *et al.*, 2007, p. 174).

$$U_1 = R_1 - \frac{n_1(n_1 + 1)}{2}$$

$$U_2 = R_2 - \frac{n_2(n_2 + 1)}{2}$$

Donde:

U1 = muestra con el menor número de estudiantes universitarios

U2 = tamaño de muestra mayor

R1 y R2 = suma de rangos para cada grupo

n_1 y n_2 = la selección es arbitraria si los grupos contienen el mismo número de estudiantes.

Para realizar las pruebas de contraste (*U de Mann-Whitney*) se trabajó con el hipotético de que el avance en la carrera universitaria incide en la percepción del estudiantado sobre su planta docente, es decir, se esperaría que a mayor avance la percepción mejore puesto que, quienes se encuentran en primero y segundo ciclo han tenido menos contacto con el profesorado a diferencia de quienes se encuentran en tercero y cuarto ciclo del pregrado.

5.1 Compromiso docente y gestión del aprendizaje

Según Fuentealba e Imbarack (2014) el compromiso docente debe leerse en las dimensiones institucional, profesional y personal. Es un fuerte articulador entre la práctica docente y su esencia. La dimensión agrupa diez ítems (autovalor de 18,55) y explica el 54,57% de la varianza. Los ítems del factor remiten al compromiso del docente y la gestión del aprendizaje de los estudiantes con los que interactúa. El componente se refiere a las capacidades de para transmitir el conocimiento, así como motivar a los escolares a seguir aprendiendo. Se encontró que el puntaje mínimo fue de 16 puntos y 50 el más alto. Las medidas estadísticas de tendencia central reportan: Moda (Mo=50), Mediana (Me=41,50), Media (M=42,33) lo que, en un primer análisis remite a una percepción positiva en relación con el desempeño del profesorado universitario. Se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas ($U=2223$; $p \leq 0,05$) desde la variable de cruce avance en la carrera ¿Pero en qué sentido? Ver Tabla 2.

Tabla 2. Comparativa de medidas de tendencia central compromiso docente y gestión del aprendizaje

Variable de cruce	Media	Mediana	Moda
General	42,33	41,50	50,00
Universidad baja (N=117)	40,88	41,00	40,00
Universidad alta (N=117)	43,78	47,00	50,00

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Se observa que los sujetos otorgan a sus docentes puntajes más altos conforme avanzan en el currículo escolar, de otro modo, el tener más años de formación académica incide en la valoración positiva de la planta docente lo que es congruente con el hipotético planteado.

5.2 Empatía y educación inclusiva

Este factor incluye diez ítems, cuenta con un autovalor=1,87 y una varianza explicada del 5,52%. En este factor se considera la relevancia de que los docentes muestran respeto y no emitan juicios de valor sobre la orientación sexual, entidad, origen cultural y étnico o condición socioeconómica del estudiantado. Para Castro-Rubilar (2022) la empatía y la auto adscripción inclusiva se relacionan con el manejo asertivo de variables subjetivas en los procesos de inclusión, fundamentales en la interacción docente-estudiante.

La empatía es “el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra. Supone comprensión profunda, intelectual y emocional de la situación vital del otro” (Pérez, 2011, p. 175). Es un puente para la educación inclusiva, misma que según la UNESCO (citado en Luque-Espinoza, 2016) es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

Tabla 3. Comparativa de medidas de tendencia central empatía y educación inclusiva.

Variable de cruce	Media	Mediana	Moda
General	43,25	44,00	50,00
Universidad baja (N=117)	41,93	41,00	40,00
Universidad alta (N=117)	44,53	46,00	50,00

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Al comparar las respuestas de los encuestados de universidad baja respecto de sus pares más avanzados se encuentra el mismo fenómeno que en el factor compromiso docente y gestión del aprendizaje, a más relación con las y los profesores se eleva en sentido positivo la valoración del trabajo académico. Verificadas las pruebas de contraste se encuentran diferencias estadísticamente significativas desde la variable de cruce avance en la carrera ($p=0,00$).

5.3 Integridad académica

En palabras de Carvajal (2020) la integridad académica refiere al “compromiso con los principios de honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidades, incluso cuando no nos veamos beneficiados al cumplir con estos, y es a partir respetar y hacer valer los principios que las comunidades académicas pueden traducir sus ideales en acciones” (p. 2). La dimensión tiene un autovalor=1,47, varianza explicada=4,33%. El factor está integrado por diez ítems asociados a la ética docente y el buen desempeño del profesorado frente a sus acciones, planeación dentro y fuera del aula y acompañamiento escolar en los retos exigidos en el proyecto educativo vigente. En tanto, se evalúa la autovaloración, en otras palabras, dirigirse a la comunidad académica de manera responsable sin emitir juicios de valor o criticar negativamente a los estudiantes y a los propios compañeros de trabajo.

Tabla 4. Comparativa de medidas de tendencia central integridad académica.

Variable de cruce	Media	Mediana	Moda
General	42,01	42,00	40,00
Universidad baja (N=117)	42,13	40,00	40,00
Universidad alta (N=117)	42,89	45,00	50,00

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Los hallazgos dan cuenta que existe una tendencia a valorar positivamente al claustro mientras se avanza en el currículo escolar, no obstante, hay una ligera disminución en la Moda estadística ($M_o=40$), lo que pareciera un área de oportunidad referente al desempeño ético. Realizada la *U de Mann-Whitney*, se aprecian diferencias entre grupos cumpliendo el hipotético de que a mayor avance en la carrera la valoración de los estudiantes aumenta ($p \leq 0,05$).

5.4 Liderazgo

Integra tres ítems enfocados en analizar el liderazgo del docente para formar a sus estudiantes e incidir en sus colegas. (autovalor = 1,17, varianza explicada = 3,44%). El liderazgo es otra de las exigencias al trabajo docente y tiene que ver con sus capacidades para relacionarse con pares académicos al interior y exterior de sus instituciones en el supuesto de que los saberes se construyen en colectivo y que, desde tal premisa se debe motivar a los universitarios a seguir preparándose. Según Hutchinson (2005) “los conocimientos, competencias, actitudes y motivaciones del profesorado se vuelven con esto importantes anclas e impulsores del desarrollo escolar, siendo de suma relevancia para la calidad educativa que no sean descuidados o desatendidos” (p. 246).

Cabe recalcar que esta dimensión se compone, únicamente, de tres ítems donde la puntuación mínima fue de 4 puntos y la máxima de 15 por lo que los puntajes son visiblemente más bajos que dimensiones precedentes, tal como se muestra a continuación:

Tabla 5. Comparativa de medidas de tendencia central liderazgo.

Variable de cruce	Media	Mediana	Moda
General	12,56	12,00	12,00
Universidad baja (N=118)	12,28	12,00	12,00
Universidad alta (N=115)	12,84	13,00	15,00

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Los resultados son claros en reflejar una tendencia positiva de valoración sobre la práctica docente, y sigue dominando un alza del puntaje al momento de cursar años de universidad, específicamente en el programa educativo de ciencias de la comunicación. La prueba de contraste (*U de Mann-Whitney*) también se encuentra diferencias significativas ($p \leq 0,05$) a razón de la variable de cruce (avance en la carrera).

5.5 Auto-reconocimiento

El factor tiene que ver con la visión de reconocerse como un sujeto humano, es decir, en contacto con emociones, errores y aciertos. Se constituye, únicamente, de un ítem con autovalor=1,02 y varianza explicada de 3,00%; se enfoca en la importancia de reconocer los aciertos frente al aula de clases ya que, en ocasiones la responsabilidad docente en su ejercicio profesional es amplia, se le atribuyen fracasos y logros de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. En ese sentido, se preguntó a los estudiantes si el docente reconoce sus aciertos frente al grupo, a lo que respondieron:

Tabla 6. Comparativa de medidas de tendencia central auto-reconocimiento.

Variable de cruce	Media	Mediana	Moda
General	4,04	4,00	4,00
Universidad baja (N=119)	3,96	4,00	4,00
Universidad alta (N=118)	4,12	4,00	4,00

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Las puntuaciones de la tabla 6 son bajas, sin embargo, cabe recalcar que la dimensión se compone de un ítem por lo que el valor mínimo esperado es de 1 y el máximo de 5; así, la mediana de 4 puntos general e intragrupos es bastante aceptable. Ejecutada la prueba de contraste no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$), dicho de otro modo, las medianas intragrupos son muy similares por lo que la percepción del estudiantado es similar independientemente si se encuentran en los ciclos escolares iniciales de la carrera o en los más avanzados.

6. Conclusiones

La investigación da cuenta que el papel del currículo escolar sigue siendo un estímulo poderoso en la percepción del estudiantado sobre lo que esperan de su planta docente, en otras palabras, al avanzar en la carrera profesional se generan vínculos con la planta académica, tal como muestran las cinco dimensiones propuestas desde el instrumento de recolección de datos: 1) compromiso docente y gestión del aprendizaje, 2) empatía y educación inclusiva, 3) integridad académica, 4) liderazgo y 5) auto-reconocimiento puesto que, en cuatro de los factores se identifican diferencias estadísticamente significativas a razón de la variable de cruce (avance en la carrera).

En concreto, el compromiso docente y gestión del aprendizaje son fundamentales en la percepción estudiantil sobre la calidad y eficacia de su profesorado pues consideran la motivación, seguimiento y amabilidad durante las etapas de planeación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, claves para considerarles eficientes en lo que hacen, tal como los ítems de la dimensión dan cuenta. Asimismo, se encontró que mientras los estudiantes avanzan en su formación profesional, las expectativas sobre el claustro docente son diferenciadas ($U=2223$; $p \leq 0,05$). Por ello, resulta relevante implementar acciones afirmativas durante los semestres iniciales de la formación universitaria pues son fundamentales para la configuración de lo que las y los estudiantes perciben sobre el profesorado y seguramente, sobre las propias expectativas escolares.

Los hallazgos dan cuenta de suficiencia del instrumento propuesto para evaluar el desempeño docente al cumplir con criterios de consistencia interna y externa. Con ello, es importante seguir indagando la temática desde perspectivas más cualitativas a fin de conocer los relatos de los estudiantes desde narrativas contemporáneas sobre lo que significa ser profesor/a, pues el hablar de evaluaciones docentes situadas conlleva al dinamismo de considerar el entorno, las necesidades institucionales y del propio sistema educativo enmarcados en el currículo escolar.

En lo anterior, la literatura del campo da cuenta de la importancia del contexto educativo para prevenir distintas problemáticas, llámense abandono o deserción escolar, falta de atención, insatisfacción, desmotivación, entre otros. En ello, el papel docente es crucial en la ejecución de programas, acciones y estrategias didáctico-pedagógicas para atenderles, esto se alinea con el hipotético del estudio de que, a mayores años de formación universitaria la percepción de los agentes escolares (e.g. docentes) es diferenciada.

Finalmente, es preciso profundizar en estudios de mayor alcance que permitan incidir en la evaluación de políticas educativas de la formación del profesorado desde una perspectiva que integre la dimensión humana en la práctica docente, incluyendo variables y dimensiones que observen las necesidades del claustro académico, las instituciones, la región y el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Acuña, T.G., Limón, O.H. y Acuña, J.G. (2009). Evaluación e impacto del PROMEP en profesores universitarios. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y humanidades, sociotam*, 19(2), 51-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415854003>
- Ayre, C. y Scally, A.J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Barrón Tirado, M.C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2009.125.18849>
- Cañedo Ortiz, T.D.J. y Figueroa Rubalcava, A.E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004
- Castelan, E.C. (2020). La integridad académica y sus principios. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2*, 7(13), 1-2. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/5155>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Evaluación Integral del Desempeño de los Programas Federales de Atención a Grupos Prioritarios, 2012-2013. México, DF. CONEVAL, 2014. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Analisis_Programas_Prioritarios_2018-2024.aspx

- Contreras, T.S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos Y Representaciones*, 4(2), 231–284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Corbetta, P. (2010). Metodología y Técnicas de Investigación Social. Madrid: McGraw-Hill.
- Cuéllar, G.R. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 51-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Castro Rubilar, F., Ossa Cornejo, C., Castañeda Díaz, M.T. y Castro Rubilar, J.I. (2022). Auto-adscrición inclusiva y empatía en establecimientos secundarios, con o sin integración escolar. *Praxis educativa*, 26(2), 317-337. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260216>
- Gajardo Espinoza, K. y Díez Gutiérrez, E.J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 319-338. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200319>
- García, M.I.A. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 863-890. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002305.pdf>
- Gil, C.G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118. Recuperado de https://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods_revision_critica_carlos_gomez_gil.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, 1-233. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875016.pdf>
- Fuentealba Jara, R. y Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Gómez, LF y Valdés, M.G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Guardia, O.J., Freixia, B.M., Però, C.M. y Turbany O.S. (2007). *Análisis de datos en psicología*. Madrid, España. Editorial Delta. p.174.
- López-Calva, M. (2002). Hacia dónde va el corazón. El deseo de conocer y de vivir como fuente y motor del aprendizaje. *Revista DIDAC*, 39, 5-11.
- Luque. E. y del Pilar, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 21-34. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719914>

- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/283>
- Mora, A. I (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/AIE.V4I2.9084>
- Murrieta Ortega, R. (2021). Caracterización del profesorado de educación superior que muestra eficacia docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.901>
- Parga, J.S. (2002). La docencia universitaria: especificidad, complejidad y alcances. *Universitas*, (1), 3-23. <https://doi.org/10.17163/uni.n1.2002.01>
- Parra, K.N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Rueda, M. y Rodríguez, L. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM.M. Rueda y J. Nieto (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria, México, Facultad de Psicología-UNAM*.
- Torres Rivera, A.D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N.O. y Ramírez Martínez, E.T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), pp. 37-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981185>
- Villegas-Durán, L.A.V. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-14 Recuperado <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>