

DETECCIÓN DE VARIABLES PREDICTORAS DE ÉXITO Y DESEMPEÑO DESFAVORABLE DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN PREGRADO PRESENCIAL EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA ESTATAL

DETECTION OF PREDICTORS OF SUCCESS AND UNFAVORABLE PERFORMANCE OF THE TEACHING ACTIVITY IN FACE-TO-FACE UNDERGRADUATE PROGRAMS IN A STATE PUBLIC INSTITUTION

Leticia Elizalde Lora^{a}, Patricia Bezies Cruz^a y
Brenda Ivonne Olvera Larios^a*

Fechas de recepción y aceptación: 30 de agosto de 2018, 21 de octubre de 2018

Resumen: La evaluación de la acción pedagógica debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza. Así, el presente trabajo tiene como propósito identificar las variables predictoras de éxito o alto grado de efectividad en la labor docente, así como un desempeño desfavorable y plantear acciones que contribuyan a la mejora. Se retoman los datos de la evaluación docente 2016 de 2.119 profesores que imparten clase en la modalidad presencial en pregrado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en México. Considerando los perfiles docentes y elementos teóricos, se describen los constructos predictores de éxito o efectividad docente: ámbito de la formación, características personales para la docencia, competencias docentes, ámbito de la investigación y desempeño institucional. Con base en un análisis de regresión múltiple, se identifica que las competencias docentes son fundamentales para la mejora del dominio del conocimiento y la habilidad de motivar a los estudiantes, así como la generación de altos índices de satisfacción, que en gran medida puede mejorarse con la variable de características personales para la docencia. Se concluye que existen diversas formas para mejorar la calidad de la docencia, una de las cuales es el desarrollo profesional docente, vinculado a la práctica cotidiana y sus problemáticas.

Palabras clave: evaluación del profesorado, enseñanza efectiva, variables predictoras.

^a Dirección General de Evaluación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

* Correspondencia: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Dirección General de Evaluación. Abasolo n.º 600 Colonia Centro. Pachuca, Hidalgo. C.P. 42000 México.

E-mail: letyuaeh@yahoo.com.mx



Abstract: The evaluation of the pedagogical action must be oriented fundamentally to the estimation of the quality level of education. Thus, the present paper has the purpose of identifying the predictors of success or high degree of effectiveness in the teacher's work, as well as of an unfavorable performance and to propose actions that contribute to the improvement. The data of the 2016 teaching evaluation of 2,119 professors who teach class in face-to-face undergraduate programs at the Autonomous University of Hidalgo State, Mexico are retaken. Considering the teaching profiles and theoretical elements, the predictive constructs of teacher success or effectiveness are described: scope of training, personal characteristics for teaching, teaching competences, research scope and institutional performance. Based on a multiple regression analysis, it is identified that the teaching competences are fundamental for the improvement of the knowledge domain and the ability to motivate the students; the generation of high satisfaction rates; this largely can be improved with the variable personal characteristics for teaching. It is concluded that there are various ways to improve teaching quality, one of which is teacher's professional development, linked to daily practice and its problems.

Keywords: teacher evaluation, effective teaching, predictor variables.

1. INTRODUCCIÓN, ESTADO DE LA CUESTIÓN FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las nuevas expectativas y desafíos a los que se enfrentan las sociedades sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave (Vaillant, 2007). A nivel social, la calidad de las instituciones está determinada en gran medida por la excelencia de sus profesores. Por ello es necesario reconocer la docencia como una actividad profesional de gran complejidad.

En México, en las últimas décadas se ha puesto en marcha una extensa política de evaluación del sistema educativo. Particularmente, en el estado de conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria del período 1990-2004 (Arbesú, Díaz-Barriga, Elizalde, Luna, Rigo, Rueda y Torquemada, 2006), se identifica que la importancia de la evaluación de la docencia se deriva del potencial que posee como herramienta para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. Por su parte, en el estado de conocimiento del 2002 al 2012 (Luna, Elizalde, Torquemada, Castro y Cisneros, 2013) se distingue una diversidad de abordajes metodológicos: estudios empíricos, cuantitativos y/o cualitativos, analíticos y ensayos reflexivos, concentrados en su mayoría en la educación superior (89 %), en comparación con la educación básica (7 %) y media superior (4 %).



1.1. *Presencia de la evaluación en las instituciones educativas*

Autores como Murillo y Román (2010) enfatizan la necesidad de reconocer la educación como una tarea compartida y desarrollada en un sistema que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones. Así, actualmente se apuesta por procesos integrales e integrados de evaluación, donde se incluyan y articulen la valoración de los diferentes componentes.

La evaluación, entendida como un proceso documentado de recogida sistemática de datos e información precisa y relevante que permite la emisión de un juicio de valor en relación con su objeto de interés, ha incursionado como un elemento esencial de la vida de las instituciones de Educación Superior, constituyéndose así en un aspecto clave para la búsqueda de la mejora continua de los procesos que se realizan en su interior. Si bien se trata de una práctica que inicialmente fijó su atención en el aprendizaje, hoy su aplicación se ha extendido hacia diversos ámbitos de la educación como son las propias instituciones, los programas y los sujetos que en ella convergen (Díaz-Barriga y Díaz-Barriga, 2008). Bajo esta postura se afirma que la evaluación del quehacer de los profesores se ha incrementado rápidamente y su importancia deriva del potencial que posee como herramienta para contribuir a la calidad de la enseñanza.

La evaluación del desempeño docente puede entenderse como una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado que valora la concepción, práctica y desarrollo de la actividad y la profesionalización (Tejedor, 2012). Desde esta apreciación, la evaluación de la acción pedagógica debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza para contribuir progresivamente a su mejora; de ahí la importancia de identificar, entre otros aspectos, variables predictoras de éxito en la actividad docente.

En este contexto, para la implementación de un sistema es deseable realizar la valoración de la práctica docente a partir de distintas audiencias que proporcionen una visión integral del desempeño del profesorado (De Diego y Rueda, 2012). Entre los instrumentos que han demostrado su efectividad para valorar la acción docente se encuentran los cuestionarios; su empleo se relaciona con medidas de la efectividad de la enseñanza en la toma de decisiones administrativas, el diagnóstico y la retroalimentación de los maestros



para mejorar el proceso de instrucción, y con la investigación sobre la enseñanza. Ante esto, se considera que sus puntajes son útiles para los docentes, estudiantes y administradores (Luna y Reyes, 2015).

1.2. Enseñanza efectiva

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009), desde hace varias décadas los investigadores intentan desentrañar los rasgos que caracterizan a los docentes que demuestran un alto nivel de efectividad en su desempeño. Autores como Hunt (2008, citado en Marcelo y Vaillant, 2009), al realizar una detallada revisión de la literatura sobre el tema, concluyen que si bien existen particularidades culturales entre distintas escuelas, es posible precisar algunas características comunes en los docentes que obtienen aprendizajes significativos: están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje; conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas, son responsables de la gestión y el monitoreo del aprendizaje, y piensan sistemáticamente respecto a sus prácticas y aprenden de la experiencia. Por su parte, Darling-Hammond y Sykes (2003, citado en Marcelo y Vaillant, 2009) identificaron como rasgos del docente eficaz: habilidad verbal y conocimiento de la materia a ser enseñada, habilidad académica, conocimiento profesional y experiencia.

En este orden de ideas, el conocimiento de las características del profesor que favorecen una enseñanza efectiva puede ayudar a la comprensión teórica de la instrucción y al mejoramiento de los programas de evaluación, perfeccionamiento y formación de profesores, contribuyendo además a la integración de marcos para la buena enseñanza.

1.3. Descripción del proceso de evaluación docente

En la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) México, se evalúa a los profesores desde la década de los ochenta, paralelamente al programa de estímulos al desempeño docente; en este contexto participaba un grupo reducido de personas. Desde 2003, la Dirección General de Evaluación (DGE) es la dependencia que realiza el proceso de evaluación docente; en



su implementación y maduración se han dado cambios importantes, como realizar la valoración a partir de distintas audiencias, tales como directivos, el propio profesor a través de la autoevaluación y los alumnos, garantizando así evaluaciones multirreferenciales, diseñando instrumentos para las diferentes áreas de formación y disciplinares, e incorporando dimensiones y atributos a evaluar. El marco de referencia actual son los perfiles docentes incluidos en el modelo educativo de la Universidad. El perfil, conceptualizado como el conjunto de características que debe poseer el profesor para el desempeño óptimo de sus tareas, está determinado por las funciones y roles que aquel debe desempeñar desde los puntos de vista social, político y pedagógico (UAEH, 2005). En este sentido, se evalúa a los profesores a través de las siguientes dimensiones:

- **Ámbito de la formación.** Comprende la educación formal, la capacitación y el bagaje de conocimientos en un campo determinado de ciertas herramientas del lenguaje que, junto con las características personales, le permiten desarrollarse como docente.
- **Características personales para la docencia.** Integra habilidades, valores, aptitudes y actitudes, tales como identificación institucional, liderazgo, trabajo en equipo y una actitud crítica, innovadora y propositiva. Todo ello promueve un cumplimiento eficaz de la labor docente.
- **Competencias docentes.** Conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten el desempeño satisfactorio en situaciones reales de la práctica profesional de acuerdo con los estándares vigentes.
- **Ámbito de la investigación.** Hace referencia al manejo de metodologías y técnicas propias del área disciplinar y del campo educativo, de tal forma que utiliza apropiadamente los conocimientos de metodología durante la clase.
- **Desempeño institucional.** Es el conjunto de elementos tales como conocimiento del programa educativo, participación de calidad en las comisiones académicas, así como en asesorías y tutorías, que permiten conocer el grado de contribución que el profesor tiene respecto a la visión de la Universidad en materia de docencia.



Para la evaluación se emplean cuestionarios de creación institucional de acuerdo con las distintas modalidades de enseñanza (presencial y virtual) y niveles educativos (bachillerato, licenciatura y posgrado), incluidas las actividades artísticas y deportivas de la educación media superior y la enseñanza de lenguas extranjeras; actualmente se cuenta con una diversidad instrumental de 17 cuestionarios en uso, los cuales atienden a los criterios de validez y confiabilidad (Tristán y Pedraza, 2017). La aplicación es a través de la página web universitaria, por lo que se tiene la posibilidad de evaluar desde cualquier equipo de cómputo o dispositivo móvil con acceso a internet; con ello se ha incorporado el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Es importante precisar que se han creado organismos académicos para evaluar colegiadamente; asimismo se han realizado estudios *ex post facto*, e incluso el sistema ha sido metaevaluado (Bezies, Elizalde y Olvera, 2012), efectuando así análisis cuantitativos, cualitativos o mixtos (Elizalde, 2014). Según lo anterior, en la Universidad se asume que los evaluadores necesitan efectuar procesos de metaevaluación para asegurar la calidad de sus valoraciones y mantener la credibilidad entre los participantes y otros colegas (Elizalde, Bezies y Olvera, 2017).

En este contexto, el propósito del presente trabajo está dirigido a identificar las variables predictoras de éxito o alto grado de efectividad en la labor docente, así como de un desempeño desfavorable, y plantear acciones que contribuyan a la mejora.

2. METODOLOGÍA

Se retoman los datos de la evaluación docente 2016 de profesores que imparten clase en la modalidad presencial en pregrado del área disciplinar, ya que los de las áreas de lenguas extranjeras, artes, deportes u otros niveles, como bachillerato o posgrado, o modalidades como la virtual, tienen diferentes instrumentos para valorar la docencia.

A partir de los perfiles docentes y los elementos teóricos se detectan y describen los constructos predictores de éxito o buena efectividad docente; en virtud de que es un primer acercamiento para integrar un modelo, única-



mente se analizaron a 2.119 profesores que obtuvieron resultados favorables, con más de un 80 % de rendimiento mediante la evaluación emitida en 8.561 cuestionarios.

En el marco del perfil docente institucional se analizaron los diferentes constructos, se describió estadísticamente la población tanto en lo contextual como lo docente, y después de un estudio correlacional se identificaron las variables que se podrían probar. Finalmente, se realizó un análisis de regresión en un intento de modelar y encontrar variables predictoras para mejorar la práctica pedagógica. Las variables utilizadas son: A. Ámbito de la formación; B. Características personales para la docencia; C. Competencias docentes; D. Ámbito de la Investigación, y E. Desempeño Institucional.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A partir de un análisis correlacional se observa que entre los indicadores que varían más de forma conjunta, es decir, que están más relacionados con el éxito docente –por lo que podrían contribuir a explicar mejor la variabilidad del criterio en un análisis de regresión múltiple–, se hallan las competencias docentes, seguidas por las características personales para la docencia.

TABLA 1
Estudio correlacional de dimensiones de evaluación docente

Variables		A	B	C	D	E
A	Correl Pearson	1	.166**	.335**	.459**	.300**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
	N	8561	8561	8561	8561	8561
B	Correl Pearson	.166**	1	.758**	.487**	.511**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000
	N	8561	8561	8561	8561	8561
C	Correl Pearson	.335**	.758**	1	.710**	.209**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000
	N	8561	8561	8561	8561	8561



Variables		A	B	C	D	E
D	Correl Pearson	.459**	.487**	.710**	1	.243**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000
	N	8561	8561	8561	8561	8561
E	Correl Pearson	.300**	.511**	.209**	.243**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	
	N	8561	8561	8561	8561	8561

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Con el fin de determinar de una manera precisa la hipótesis de la influencia de las cinco variables como predictoras de éxito o efectividad docente, se hizo un análisis de regresión múltiple. Las variables criterio o dependientes, tales como dominio del contenido, habilidad para motivar y generación de altos índices de satisfacción, así como las cinco independientes o predictoras, se muestran a continuación.

3.1. Dominio del contenido

En este estudio, como el coeficiente de determinación (R²) tiende a sobreestimar el verdadero valor de la correlación múltiple (R) en la población, se decidió utilizar la R cuadrada corregida (R²a) para conocer la proporción de la variabilidad del criterio explicado por las cinco variables independientes. Se consideró que la determinación de la importancia relativa de cada variable, en la predicción del criterio, es un aspecto difícil de precisar, por tal razón solo se establecerán aproximaciones.

Las variables independientes incluidas en el modelo explican el 66 % de la varianza del dominio del conocimiento, el cual se entiende como el nivel de manejo respecto a los contenidos incluidos en la asignatura, de tal forma que se está en condiciones de establecer relaciones con otras áreas de conocimiento, así como de emplear bibliografía actualizada, atender adecuadamente las inquietudes de los estudiantes e integrar sugerencias respecto a la profundidad de las actividades realizadas.



TABLA 2
Resumen del modelo de regresión para dominio del conocimiento

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.812 ^a	.660	.660	.327757

a. Predictores: (Constante); E. Desempeño Institucional; C. Competencias docentes; A. Ámbito de la formación; D. Ámbito de la investigación; B. Características personales para la docencia.

TABLA 3
Análisis de varianza para dominio del conocimiento

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1783.955	5	356.791	3321.316	.000 ^b
	Residuo	919.017	8555	.107		
	Total	2702.972	8560			

a. Variable dependiente: Dominio del conocimiento del área disciplinar y sus relaciones con otras áreas (interdisciplinariedad).

b. Predictores: (Constante); E. Desempeño institucional; C. Competencias docentes; A. Ámbito de la formación; D. Ámbito de la investigación; B. Características personales para la docencia.

En el análisis de varianza se aprecia que el valor de F es significativo con una probabilidad $< 0,01$, por ello se rechaza la H0 de ausencia de relación entre el conjunto de variables predictoras (formación, características personales, competencias, investigación y desempeño) y el dominio del área disciplinar y sus relaciones con otras áreas.



TABLA 4
Coefficientes de regresión para dominio del conocimiento

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	.285	.092		3.089	.002
	A. Ámbito de la formación	-.039	.010	-.031	-4.021	.000
	B. Características personales para la docencia	.075	.014	.066	5.307	.000
	C. Competencias docentes	.929	.016	.765	56.978	.000
	D. Ámbito de la investigación	.011	.010	.010	1.066	.286
	E. Desempeño institucional	-.005	.006	-.007	-.863	.388

a. Variable dependiente: Dominio del conocimiento del área disciplinar y sus relaciones con otras áreas (interdisciplinariedad).

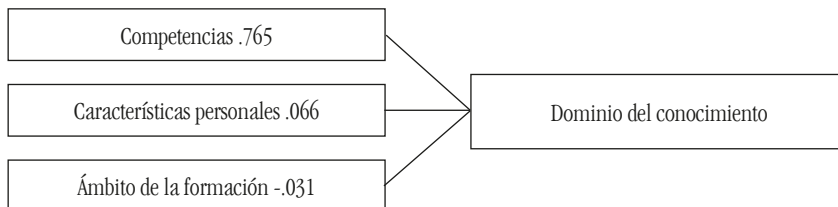
En la tabla anterior se muestran los coeficientes b y β y se observa significatividad a nivel de probabilidad $< 0,01$ en las variables ámbito de la formación, características personales para la docencia y competencias docentes, y no significatividad en el ámbito de la investigación y desempeño institucional. Utilizando β , las competencias docentes aportan casi el 77 % al dominio del conocimiento (variable dependiente), lo que da la posibilidad de interpretar que si bien los docentes son profesionales en disciplinas directamente relacionadas con la asignatura que imparten en un programa determinado o afines, el hecho de poseer competencias docentes específicas les permiten hacer patente y por ende orientar en su aprendizaje al estudiantado; las características personales para la docencia aportan solo un 6,6 %, y el ámbito de la formación produce una ligera disminución del 3 %.

De lo anterior se establece que la ecuación de regresión o predicción, considerando los valores significativos de B y el modelo para dominio de conocimientos basado en β , es:

$$\text{Dominio del conocimiento} = 0,929 (\text{Competencias}) + 0,075 (\text{Características}) - 0,39 (\text{Formación}) + 0,285$$



FIGURA 1
Modelo de regresión para dominio del conocimiento



3.2. Habilidad para motivar

TABLA 5
Resumen del modelo de regresión para habilidad para motivar

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.930 ^a	.865	.865	.266469

a. Predictores: (Constante); E. Desempeño institucional; C. Competencias docentes; A. Ámbito de la formación; D. Ámbito de la investigación; B. Características personales para la docencia.

A partir del valor de la R cuadrada corregida (R²a), la proporción de varianza de la variable de habilidad para motivar a los estudiantes que queda explicada por las variables predictoras es del 86,5 %. Cabe precisar que tal habilidad hace referencia a la capacidad de alentar respecto al aprendizaje.



TABLA 6
Análisis de varianza de habilidad para motivar

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3882.398	5	776.480	10935.423	.000 ^b
	Residuo	607.456	8555	.071		
	Total	4489.854	8560			

a. Variable dependiente: B.5 Habilidad para motivar.

b. Predictores: (Constante); E. Desempeño institucional; C. Competencias docentes; A. Ámbito de la formación; D. Ámbito de la investigación; B. Características personales para la docencia.

En el análisis de varianza se observa que F es altamente significativa a un nivel de probabilidad menor de $< 0,01$, rechazándose la hipótesis de ausencia de relación entre el conjunto de variables incluidas (formación, características personales, competencias, investigación y desempeño) con la habilidad para motivar, es decir, hay una relación significativa, la influencia no se debe al azar, sino a la varianza sistemática de las variables predictoras.

TABLA 7
Coeficientes de regresión de habilidad para motivar

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	
	B	Error estándar	Beta			
1	(Constante)	-2.360	.075		-31.403	.000
	A. Ámbito de la formación	-.205	.008	-.124	-25.896	.000
	B. Características personales para la docencia	.377	.012	.258	32.748	.000
	C. Competencias docentes	1.235	.013	.789	93.136	.000
	D. Ámbito de la investigación	-.018	.008	-.013	-2.142	.032
	E. Desempeño institucional	-.145	.005	-.153	-28.628	.000

a. Variable dependiente: habilidad para motivar.

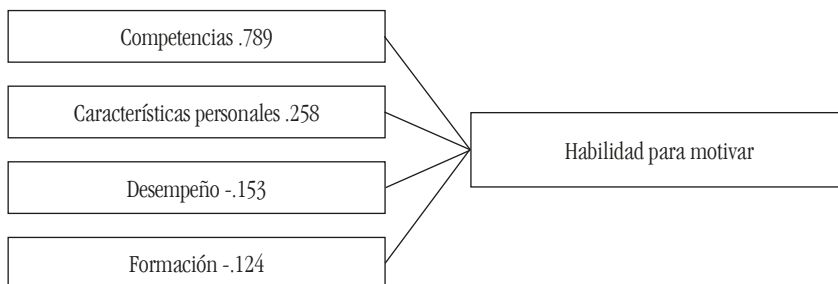


En la tabla anterior se incluyen los coeficientes b y β y se aprecia significatividad a nivel de probabilidad $< 0,01$ en las variables ámbito de la formación, características personales para la docencia, competencias docentes y desempeño institucional; no así en ámbito de la investigación. Considerando β la variable que más contribuye a explicar la habilidad para motivar es competencias docentes, en un 78.9 %, mientras que las características aportan el 25, 8 %. Las variables desempeño y formación producen un decremento del 15,3 y 12,4 %, respectivamente.

Así, se determina que la ecuación de regresión o predicción, considerando los valores significativos de B y el modelo para habilidades motivacionales docentes hacia sus estudiantes con base en β , es:

$$\text{Habilidad para motivar} = 1,235 (\text{Competencias}) + 0,377 (\text{Características}) - 0,145 (\text{Desempeño}) - 0,205 (\text{Formación}) - 2,360.$$

FIGURA 2
Modelo de regresión para habilidades motivacionales



3.3. Generación de altos índices de satisfacción

Con base en el valor de la R cuadrada corregida (R^2a), la proporción de mejora en los pronósticos de la variable generación de altos índices de satisfacción (entendida como el nivel de acuerdo con la práctica docente), al tener en cuenta los valores de las variables predictoras, es del 80,9 %.



TABLA 8

Resumen del modelo de regresión para generación de altos índices de satisfacción

<i>Modelo</i>	<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado ajustado</i>	<i>Error estándar de la estimación</i>
1	.899 ^a	.809	.809	.218511

a. Predictores: (Constante); E. Desempeño institucional; C. Competencias docentes; A. Ámbito de la formación; D. Ámbito de la Investigación; B. Características personales para la docencia.

TABLA 9

Análisis de varianza para generación de altos índices de satisfacción

<i>ANOVA^a</i>						
<i>Modelo</i>		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1	Regresión	1730,887	5	346,177	7250,251	.000 ^b
	Residuo	408,475	8555	.048		
	Total	2139,362	8560			

a. Variable dependiente: generación de altos índices de satisfacción entre alumnos, pares académicos, directivos y consigo mismos.

b. Predictores: (Constante); E. Desempeño institucional; C. Competencias docentes; A. Ámbito de la formación; D. Ámbito de la Investigación; B. Características personales para la docencia.

A partir de la tabla anterior, el valor de significación que acompaña al valor $F < 0,01$ rechaza la ausencia de relación entre las variables independientes y la generación de altos índices de satisfacción.



TABLA 10
Coefficientes de regresión para generación de altos índices de satisfacción

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	-.319	.062		-5.178	.000
	A. Ámbito de la formación	.042	.006	.037	6.518	.000
	B. Características personales para la docencia	.495	.009	.490	52.399	.000
	C. Competencias docentes	.464	.011	.430	42.710	.000
	D. Ámbito de la investigación	-.031	.007	-.033	-4.524	.000
	E. Desempeño institucional	.069	.004	.105	16.491	.000

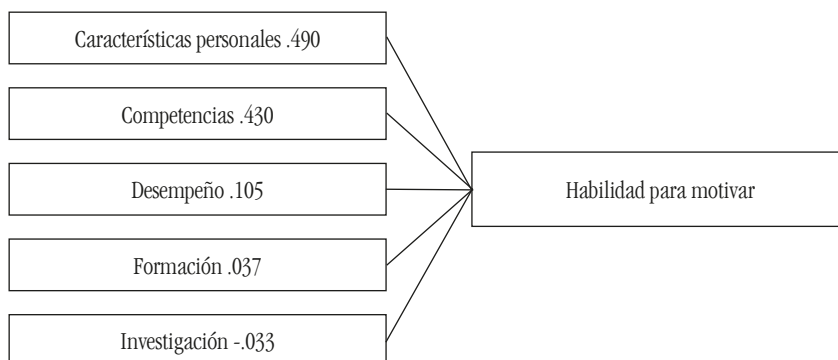
a. Variable dependiente: generación de altos índices de satisfacción entre alumnos, pares académicos, directivos y consigo mismo.

Considerando los coeficientes b y β , se observa significatividad a nivel de probabilidad $< 0,01$ en las variables predictoras. Retomando β , características personales para la docencia aportan el 49 % a la generación de altos niveles de satisfacción, seguido por las competencias docentes con un 43 %. En niveles menores se ubican el desempeño institucional (10,5 %) y el ámbito de la formación (3,7 %). Particularmente, ámbito de la investigación genera un ligero decremento del 3,3 %. Se establece que la ecuación de regresión o predicción, considerando los valores significativos de B y el modelo para mejorar los índices de satisfacción con la práctica docente, basado en β , es:

Generación de altos índices de satisfacción = 0,495 (Características) + 0,464 (Competencias) + 0,069 (Desempeño) + 0,042 (Formación) - 0,031 (Investigación) - .319.



FIGURA 3
Modelo de regresión para índices de satisfacción



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los docentes son esenciales para mejorar la calidad de la educación, por lo cual es necesario propiciar modelos más eficientes de formación permanente que les permitan contar con las competencias para enfrentar con éxito la importante y difícil tarea de educar en la sociedad del conocimiento (Marchesi, citado en Velaz y Vallant, 2009). Sin embargo, en formación docente hay una inmensa variabilidad de elementos.

En el presente trabajo se identifica que las competencias docentes son fundamentales para la mejora del dominio del conocimiento del área disciplinar y sus relaciones con otras áreas; es prioritario crear un programa de formación docente en competencias específicas para la enseñanza en lo disciplinar; no es suficiente el conocimiento *per se*, sino el cómo se pueden implementar acciones orientadas a que el profesor lo domine y guíe a sus estudiantes a que lo aprehendan, haga uso de bibliografía eficientemente en beneficio de sus alumnos y conozca los niveles de profundidad más convenientes para abordar los temas e incluso cuáles serán las mejores actividades. La docencia es una profesión aprendida, si se interpretan los resultados de este estudio; con ello se podría intentar mejorar en alrededor del 66 % esta vital parte del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otra variable que en el modelo educativo de la Universidad y en la actividad docente es básica ha sido la habilidad para motivar a los estudiantes; de acuerdo con este estudio tiene altas probabilidades de ser mejorada a través, nuevamente, de las competencias docentes. Formar a los profesores sigue evidenciándose como una de las mejores inversiones de una institución de educación superior como la nuestra, aunque las características personales para la docencia cobran un peso relativamente importante.

Una tercera variable es la generación de altos índices de satisfacción entre el estudiantado y su labor docente. En gran medida puede perfeccionarse con la variable de características personales para la docencia, las cuales contribuyen a explicar alrededor de un 50 % lo que se puede mejorar; si bien es cierto que todas las variables independientes aportan un poco a la satisfacción, excepto la investigación que lo hace en un nivel bajo y negativo.

Estos resultados conducen a sugerir que la selección docente o los procesos de oposición para su contratación, cuanto más permitan conocer las características personales para la docencia, podrían llevar a tener mejores niveles de satisfacción con la práctica de dichos profesores en un futuro.

Hablando del ámbito de la investigación como variable predictora de la efectividad docente en pregrado, esta es la que menos contribuye a explicar las variables dependientes del presente análisis; incluso en ocasiones ha sido negativa. En México y en educación superior (pregrado y posgrado), la contratación de profesores de tiempo completo obliga cada vez más a hacerlo con doctores y preferentemente que pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores; además, en la institución todos los profesores de tiempo completo, tres años después de haber sido contratados, pueden intentar ingresar en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, donde reciben apoyos. Dado que esta situación privilegia mucho la investigación, es conveniente preguntarse si esta política nacional está permitiendo mejoras docentes en el pregrado.

Derivado de este estudio es deseable realizar análisis con los profesores que imparten clase en posgrado, para identificar si existen modificaciones respecto al ámbito de la investigación como variable predictiva. Vinculado con lo anterior se puede identificar si existe una relación significativa entre los resultados de evaluación docente y el aprendizaje de los estudiantes.



Existen diversas formas de contribuir a la calidad de la docencia, una de ellas es el desarrollo profesional docente, el cual, vinculado con la práctica cotidiana y sus problemáticas, brinda la posibilidad de promover reflexiones y reestructuraciones conducentes a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos.

Es importante la selección del profesorado, pero es fundamental formarle en aquellas competencias docentes que le permitan utilizar al máximo sus saberes y experiencias y que esté en condiciones de saber hacer. Finalmente, la carrera docente se construye y las instituciones deben apostar por ello en beneficio de la calidad de sus egresados.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBESÚ, G. I.; DÍAZ-BARRIGA, A. F.; ELIZALDE, L. L.; LUNA, S. E.; RIGO, L. M. A.; RUEDA, B. M. y TORQUEMADA, G. A. D. (2006). La evaluación de la docencia universitaria en México: Un estado de conocimiento del período 1990-2004. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 48, 27-58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829002>.
- BEZIES, C. P.; ELIZALDE, L. L. y OLVERA, L. B. I. (2012). Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 9-25. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art1.pdf>.
- DE DIEGO, M. y RUEDA, M. B. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios*, 3(2), 59-76.
- DÍAZ-BARRIGA, A. F. y DÍAZ-BARRIGA, C. A. (2008). El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior. En A. Díaz-Barriga, C. Barrón y F. Díaz-Barriga (Eds.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 165-223). México D. F.: IISUE-UNAM/ ANUIES/Plaza y Valdés.
- ELIZALDE, L. L. (Septiembre de 2014). Experiencias de metaevaluación aportaciones, impacto y prospectiva. En M. Rueda (Pres.), *Experiencias de*



- evaluación de la docencia: debates en Iberoamérica*. Mesa redonda llevada a cabo en el V Coloquio Iberoamericano de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. México: RIIED, Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://www.ustream.tv/recorded/52288343>.
- ELIZALDE, L. L.; BEZIES, C. P. y OLVERA, L. B. I. (2017). *Fortalezas y áreas de oportunidad del proceso de evaluación docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a partir de un estudio de metaevaluación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. Memoria electrónica. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1105.pdf>.
- LUNA, S. E.; ELIZALDE, L. L.; TORQUEMADA, G. A. D.; CASTRO, L. A. y CISNEROS C. E. (2013). Evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional 2002-2012. En A. Maldonado (Ed.), *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011 Colección Estados del Conocimiento* (pp. 399-418). México D. F.: ANUIES-COMIE.
- LUNA S. E. y REYES, P. E. P. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997002>.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120. Recuperado de: <http://rieoei.org/index.php>.
- TEJEDOR, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327. (Ejemplar dedicado a: Memorias del II Coloquio Iberoamericano. Homenaje a la Dra. Edith Litwin). Recuperado de: <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol5>.
- TRISTÁN, L. A. y PEDRAZA, C. N. Y. (2017). La objetividad en las pruebas estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 11-31. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.1.001>.
- UAEH (2005). *Perfil del docente*. México: UAEH.
- VAILLANT, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.



Recuperado de: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>.

VELAZ, D. M. C. y VAILLANT, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article9202>.

