
Métodos múltiples en la evaluación del contexto institucional para el desarrollo de la docencia en una universidad mexicana

Multiple Methods in Assessing the Institutional Context for Teaching Development in a Mexican University

用多种方法评估墨西哥一所大学教学发展的体制背景

Множественные методы оценки институционального контекста для развития преподавания в мексиканском университете

Edith J. Cisneros-Cohernour

Universidad Autónoma de Yucatán
ecohernour@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>

José Gabriel Domínguez Castillo

Universidad Autónoma de Yucatán
jg.dominguez@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2897-913X>

Julio Isaac Vega Cauich

Universidad Autónoma de Yucatán
julio.vega@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2897-913X>

Fechas · Dates

Recibido: 2024.08.05
Aceptado: 2024.12.25
Publicado: 2024.12.30

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Cisneros-Cohernour, E. J., Domínguez, J. G., & Vega, J. I. (2024). Métodos múltiples en la evaluación del contexto institucional para el desarrollo de la docencia en una universidad mexicana. *Publicaciones*, 54(2), 131–158. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.22474>

Resumen

Introducción: Este trabajo se basa en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) que incluye cuatro dimensiones: (a) previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) conducción del proceso enseñanza-aprendizaje; (c) valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje y d) contexto institucional para el desarrollo de la docencia. El trabajo presenta resultados relacionados con la evaluación de la última dimensión en una universidad pública del sureste de México desde la perspectiva de los estudiantes de licenciatura en cuatro carreras.

Método: Se utilizó el instrumento de "Valoración de las variables de contexto en la opinión de los estudiantes" para examinar las percepciones de 970 estudiantes de licenciatura de las facultades de Educación, Derecho, Matemáticas y Enfermería.

Resultados: Los estudiantes evaluaron positivamente varios aspectos del contexto institucional, aunque se observaron variaciones entre las facultades. Respecto a los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados reflejaron una valoración global positiva con una puntuación promedio de 4.0. Sin embargo, se observaron diferencias entre las facultades: Educación obtuvo 4.3, Derecho 3.64, Matemáticas 3.92 y Enfermería 4.30. Las entrevistas con grupos de enfoque añadieron perspectivas adicionales no capturadas por los cuestionarios. Estos aspectos emergentes del contexto resultan significativos para mejorar la docencia y el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones: Este estudio proporciona una visión detallada de cómo los estudiantes universitarios perciben y evalúan el contexto institucional y los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes facultades, destacando tanto las áreas de fortaleza como aquellas que necesitan mayor atención para optimizar la calidad de la educación.

Palabras clave: evaluación, calidad, enseñanza, condiciones.

Abstract

Introduction: This study is based on the Model for the Evaluation of Teaching Competencies (MECD), which includes four dimensions: (a) planning of the teaching-learning process; (b) execution of the teaching-learning process; (c) assessment of the impact of the teaching-learning process; and (d) institutional context for teaching development. Specifically, the study presents results related to the evaluation of the last dimension in a public organization in southeastern Mexico, from the perspective of undergraduate students in four academic programs at a public university.

Method: The "Assessment of Context Variables from the Students' Perspective" instrument was used to examine the perceptions of 970 undergraduate students from the faculties of Education, Law, Mathematics, and Nursing.

Results: Students positively evaluated various aspects of the institutional context, although variations were observed across faculties. Regarding elements of the teaching-learning process, the results reflected an overall positive evaluation with an average score of 4.0. However, differences were noted between faculties: Education scored 4.3, Law 3.64, Mathematics 3.92, and Nursing 4.30. Focus group interviews provided additional perspectives not captured by the questionnaires. These emerging aspects of the context are significant for improving teaching and student learning.

Conclusions: Overall, this study provides a detailed view of how university students perceive and evaluate the institutional context and elements of the teaching-learning process across different faculties, highlighting both strengths and areas requiring further attention to optimize the quality of education.

Keywords: evaluation, quality, teaching, conditions.

摘要

簡介:本研究以「教學能力評量模型」(MECD) 為基礎,包括四個層面:(a) 教學流程規劃;(b) 教學流程執行;(c) 教學流程影響評估;(d) 教學發展的機構背景。具體來說,本研究從一所公立大學四個學術課程的本科生的角度,呈現墨西哥東南部一家公立機構對最後一個維度的評估結果。

方法:使用「從學生角度評估環境變數」工具來檢視來自教育學院、法律學院、數學學院和護理學院的 970 名本科生的看法。

結果:學生對於學校環境的各個方面都給予了正面的評價,但各學院的評價有所不同。在教學過程的要素方面,結果反映出整體的正面評價,平均分數為 4.0。然而,不同學院之間也有差異:教育學院得 4.3 分,法律學院得 3.64 分,數學學院得 3.92 分,護理學院得 4.30 分。焦點小組訪談提供了問卷所沒有的額外觀點。這些新出現的情境對於改善教學和學生學習非常重要。

結論:總的來說,這項研究提供了一個詳細的視角,讓我們了解大學生如何看待和評價不同學院的院校環境和教與學過程中的元素,突出了優勢和需要進一步關注的領域,以優化教育質量。

關鍵字: 評價、品質、教學、條件。

Аннотация

Введение: Данное исследование основано на Модели оценки преподавательских компетенций (MECD), которая включает четыре измерения: (а) планирование процесса преподавания-обучения; (б) осуществление процесса преподавания-обучения; (в) оценка воздействия процесса преподавания-обучения; и (г) институциональный контекст для развития преподавания. В частности, в исследовании представлены результаты оценки последнего аспекта в государственной организации на юго-востоке Мексики с точки зрения студентов бакалавриата, обучающихся по четырем академическим программам в государственном университете.

Метод: Инструмент «Оценка переменных контекста с точки зрения студентов» был использован для изучения восприятия 970 студентов-бакалавров с факультетов образования, права, математики и сестринского дела.

Результаты: Студенты положительно оценили различные аспекты институционального контекста, хотя на разных факультетах наблюдались различия. Что касается элементов процесса преподавания и обучения, результаты отражают общую положительную оценку со средним баллом 4.0. Однако между факультетами были отмечены различия: Педагогический – 4.3 балла, Юридический – 3.64, Математический – 3.92, а Сестринское дело – 4.30. Интервью в фокус-группах позволили выявить дополнительные точки зрения, не отраженные в анкетах. Эти новые аспекты контекста имеют большое значение для улучшения преподавания и обучения студентов.

Выводы: В целом, данное исследование дает подробное представление о том, как студенты университета воспринимают и оценивают институциональный контекст и элементы процесса преподавания и обучения на разных факультетах, выделяя как сильные стороны, так и области, требующие дальнейшего внимания для оптимизации качества образования.

Ключевые слова: оценка, качество, преподавание, условия.

Introducción

La evaluación de la docencia en educación superior se realiza tradicionalmente por medio de cuestionarios de opinión que se administran al final del ciclo escolar en las universidades o centros de nivel superior. Este tipo de estudios se han llevado a cabo desde más de cuarenta años sin que existe un cambio real en cuanto a la metodología y orientación de los estudios.

En 2001, Ory y Ryan hicieron un análisis de la literatura sobre evaluación de la docencia en USA y otros países occidentales y concluyen que es necesario contar con más estudios sobre las evaluaciones docentes y su validez. En un esfuerzo por examinar el estado del arte de la evaluación de la docencia en México, Rueda (2011) realizó también un diagnóstico de las características de estas evaluaciones y el uso de sus resultados en institutos y universidades en México.

Recientemente, Rueda (2021) presenta una contribución para reorientar las prácticas de la evaluación educativa, donde comparte algunas reflexiones sobre las políticas de evaluación aplicadas en el sector educativo, con la finalidad de advertir sobre sus limitaciones como único recurso para mejorar el sistema escolar. En este mismo sentido, los estudios de Polanco-Bueno, Buendía-Espinosa y Peñalosa-Castro (2021) hacen aportaciones a la evaluación de la docencia en una universidad pública mexicana, desde la perspectiva de contar con instrumentos de medición complementarios que cumplan con los indicadores técnicos verificables, que permitan una buena toma de decisiones relacionados con la calidad de la docencia. De igual forma, Rueda y Mendoza (2018) comparten las contribuciones de las experiencias de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la docencia (RIIED) como una estrategia particular que ha favorecido el análisis de las prácticas derivadas de esta y reconoce la complejidad alrededor de este proceso y su papel en el contexto institucional. Otros estudios que presentan problemáticas relacionados con este objeto de estudio son diversos y se presentan a continuación: Delgado, Cisneros, y Domínguez (2021) realizaron estudios enfocados a la evaluación de la docencia en línea desde la perspectiva de los estudiantes de un bachillerato en línea en una universidad pública mexicana. Elizalde, Olvera y Bezies (2017) describen la importancia de la evaluación de la docencia de profesores del área de lenguas extranjeras, para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad en la mejora de los aprendizajes. Por su parte, Sgreccia, Cirelli y Vital (2023) mencionan que, en la evaluación de la docencia en matemáticas en la universidad, uno de los criterios más valorados por los estudiantes es que sus profesores los apoyen para el logro de sus actividades, expliquen claramente y que los motive en la resolución de problemas escolares a través de asesorías educativas. De igual forma, Martínez et al., (2020) y Gómez y Palomo (2013) mencionan que la tutoría académica es un elemento muy importante en la valoración de los estudiantes a la hora de la evaluación de la docencia por las implicaciones que tiene para los estudiantes en los diferentes momentos de su trayectoria académica, lo favorecedor para su desarrollo integral y la consecución de los objetivos de la educación superior y resaltando el papel del profesor comprensivo y empático. Otros estudios son los trabajos realizados por González et al., (2021) que presentan la autoevaluación estudiantil como recurso de retroalimentación en la mejora de la docencia universitaria.

Y finalmente, Rueda et al. (2021) realizaron un estudio acerca de tres décadas de investigación de la evaluación de la docencia que contribuyeron a identificar las características de la evaluación docente, desde sus planteamientos en las políticas educativas como en el desarrollo de su implementación en las distintas organizaciones escolares.

Asimismo, García et al. (2008), diseñaron un modelo de evaluación de competencias docentes, el cual ha sido sometido a revisión y evaluación durante los últimos once años. Este modelo evalúa tres competencias: previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y valoración del impacto de este proceso. El modelo está orientado hacia la mejora de la docencia,

Asimismo, el modelo incluye un elemento no considerado tradicionalmente en la literatura sobre la evaluación de la docencia: el contexto institucional en el cual se desarrolla la actividad docente. En especial, las políticas, prácticas y condiciones en las que tiene lugar la docencia. De acuerdo con Rueda et al. (2014), el contexto institucional puede definirse como:

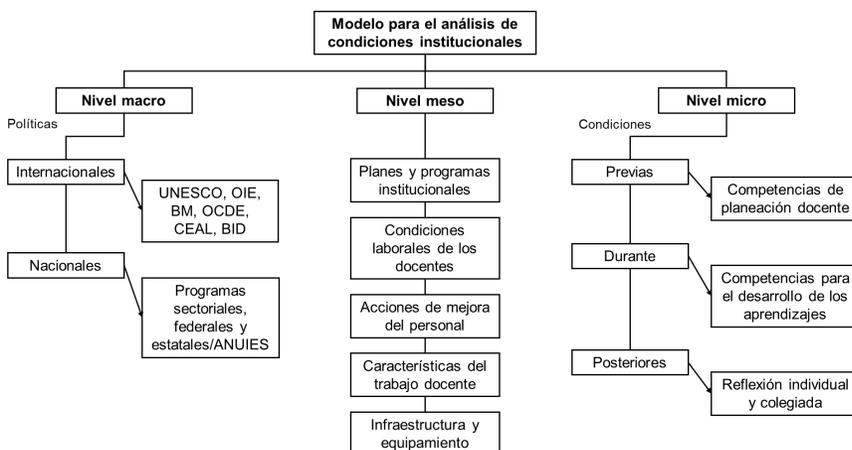
...el conjunto de condiciones y acciones de la organización vinculadas a la función docente, como las políticas, la gestión curricular, la formación permanente, los requerimientos de contratación del personal, las características de la asignación de materias y la distribución de horarios, entre otras. (p. 172)

En su estudio sobre el contexto institucional, Rueda et al. (2014) analizan el contexto en tres niveles: macro, meso y micro, los cuáles se describen a continuación:

- *Nivel macro*: está relacionado con las políticas y lineamientos nacionales e internacionales que se encargan de los propósitos, planes y programas de las instituciones de educación superior vinculadas a la actividad docente.
- *Nivel meso*: se vincula con las políticas y prácticas institucionales a través de los planes y programas, cultura y clima institucional, así como las condiciones laborales y la organización académica de los docentes.
- *Nivel micro*: se conforma por los programas, características de los docentes y los alumnos, factores físicos (infraestructura, equipos, laboratorios, materiales, etc), las características de los grupos de alumnos y sus procesos grupales que repercuten dentro del aula de clase en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Figura 1

Modelo para el análisis de condiciones institucionales para la mejora de la docencia



Nota. Tomado de Analysis of the contextual conditions for the development of teaching practice, por A.

Investigaciones sobre el contexto institucional realizadas por la red han encontrado apoyo sobre la importancia de ciertos indicadores sobre el aprendizaje de los estudiantes que contribuyen a la mejora de la práctica docente. Entre estos estudios, se encuentra el trabajo de Rueda, Canales y Leyva (2016), quienes encontraron que los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), valoran principalmente el acceso a los recursos tecnológicos, bibliotecarios y el tamaño de clase.

Por su parte, Luna (2016), reporta que en la Universidad de Baja California valoraron como elementos del contexto institucional tres tipos de programas:

- a. Programas institucionales de atención al estudiante: programas de tutoría, de orientación educativa y psicopedagógica, programas de becas
- b. Programas de fortalecimiento de la formación integral: actividades culturales con valor curricular, actividades deportivas con valor curricular, promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, programas de intercambio estudiantil
- c. Servicios y equipamiento: bibliotecarios, cómputo y equipo, laboratorio y cafetería

Por su parte Parra-Sandoval et al. (2016), encontraron en la Universidad Católica Cecilio Acoto y Universidad de Zulia en Venezuela encontraron que los elementos del contexto identificados como en necesidad de mejora por los estudiantes fueron la infraestructura física de las universidades, incluyendo mobiliario, medios y materiales didácticos, tecnología, actividades culturales, becas e intercambios, biblioteca y laboratorios. Asimismo, los estudiantes identificaron otros elementos del contexto institucional que consideran fundamentales como son la seguridad del campus debido al número de robos y violaciones.

En la Universidad Tres de Febrero de Argentina, Fernández et al. (2016), encontraron que los elementos que más valoraron los estudiantes fueron el programa integral de tutoría (sobre todo en los primeros años), la orientación educativa, vocacional y ocupacional y los laboratorios.

En el caso de la Universidad de Valencia, González-Such, Sancho-Álvarez y Bakieva (2016), reportan que los estudiantes indicaron poco interés en actividades culturales y deportivas, baja valoración del servicio de tutoría, valoración alta del aprendizaje de una segunda lengua, principalmente el inglés (93.6%), alta valoración a los servicios electrónicos y bibliotecarios, baja valoración al número de equipos de cómputo disponibles para los estudiantes, alta valoración a la existencia de becas pero descontento con la justicia en su distribución, falta de difusión de los programas de intercambio, y descontento por la poca oferta de cursos de investigación.

Propósito del estudio

Este trabajo presenta resultados preliminares de un estudio del contexto institucional en cuatro facultades de una universidad pública del sureste de México. Los resultados fueron colectados en las facultades de Derecho, Educación, Enfermería y Matemáticas de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Esta, es una institución pública y autónoma de Educación Superior, localizada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México, la cual goza de amplio prestigio tanto a nivel regional, nacional como internacional.

Objetivos

Analizar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las condiciones contextuales relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el desempeño académico.

Objetivos específicos

Describir la percepción general de los estudiantes de las condiciones contextuales, identificando áreas de fortaleza y oportunidad.

Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del contexto institucional entre las distintas facultades.

Identificar las relaciones significativas entre las dimensiones evaluadas del contexto institucional.

Identificar factores latentes subyacentes a las dimensiones del contexto institucional mediante análisis factorial exploratorio.

Evaluar la asociación entre las dimensiones del contexto institucional y el desempeño académico de los estudiantes.

Examinar la influencia diferenciada de las dimensiones del contexto institucional en el desempeño académico según cada facultad

Identificar, a partir de la voz de los estudiantes, elementos del contexto institucional que consideran relevantes para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Breve descripción de la universidad y el contexto de evaluación de la docencia

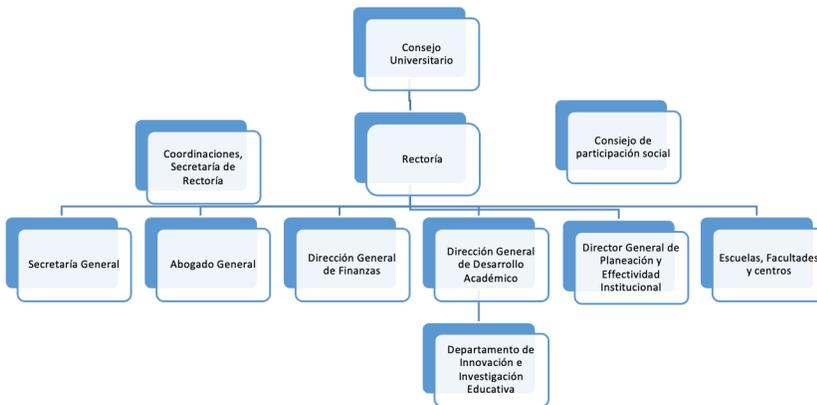
La universidad tiene 5 campus en la ciudad de Mérida y un campus la ciudad de Tizimín, al oriente del estado de Yucatán. La UADY también cuenta con el Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi, el cual cuenta con dos áreas: Unidades de Ciencias Biomédicas y Unidades de Ciencias Sociales. Los campus son: el Campus de Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño, se encuentra frente al parque de la Mejorada, en el centro histórico de Mérida; el Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias está ubicado cerca de la ex hacienda de Xmatkuil; el Campus de Ciencias de la Salud, está ubicado al poniente de la ciudad de Mérida; el Campus Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades, está ubicado en la carretera a Motul, en el noreste de la ciudad de Mérida; el Campus de Ciencias Exactas e Ingenierías, está ubicado sobre el Periférico Norte de Mérida; la Unidad Multidisciplinaria Tizimín, está ubicada en la ciudad de Tizimín, al oriente del estado. En esta se imparten las licenciaturas de Educación, Enfermería, Ciencias de la Computación, y Contaduría (Universidad Autónoma de Yucatán, 2018). Además, la universidad cuenta con tres escuelas preparatorias.

En sus diferentes campus, la universidad imparte 45 carreras a nivel licenciatura, 17 a nivel diplomado, 28 a nivel especialización, 27 a nivel maestría y 4 a nivel doctorado en las áreas de: Ciencias Biológicas y Agropecuarias; Ciencias Exactas e Ingenierías; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades; y Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño que atienden la formación de un total de 9,533 estudiantes de Licenciatura y Posgrado.

De acuerdo con datos del informe del Rector de la universidad (Universidad Autónoma de Yucatán, 2014), esta contaba en 2007 con 706 docentes de tiempo completo, dentro de este número, 198 poseían doctorado, 322 contaban con maestría, 84 con una especialidad y 102 contaban con estudios de licenciatura. En 2013 el número de profesores de tiempo completo se incrementó a 777.

De acuerdo con su estructura, la UADY está constituida por tres autoridades universitarias: el Consejo Universitario, el Rector y los directores de las facultades, escuelas, institutos y centros. El Consejo Universitario es la autoridad suprema de la universidad y tiene como objetivo establecer la normativa y desarrollo de la vida académica en la institución por medio de sus tres comisiones permanentes: académica, legislativa y de presupuestos. Este consejo está integrado por el Rector, los directores de escuelas y facultades, un representante del profesorado y uno de los estudiantes por cada una de las escuelas y facultades, los directores de institutos y centros de investigación, el Secretario General de la universidad y los directores de áreas funcionales a nivel central. El Rector es designado por el Consejo Universitario y dura en su cargo cuatro años, pudiendo ser reelecto una vez más.

Figura 2
Organigrama de la Universidad Autónoma de Yucatán



La universidad cuenta con una Dirección General de Desarrollo Académico, la cual cuenta con un Departamento de Innovación e Investigación Educativa (DIIE). El personal del DIE trabaja en coordinación con la Coordinación de Bachillerato y con la de Licenciatura para la formación y evaluación del profesorado.

Métodos

Este trabajo presenta los resultados de la parte descriptiva del estudio, misma que se realizó por medio de una encuesta. Este tipo de investigación permitió obtener información sobre las opiniones, actitudes y otras características de la población participante, lo que McMillan y Schumacher (2006) asumen como elementos clave de los estudios descriptivos.

Participantes

En el estudio, participaron un total de 970 estudiantes de nivel superior de cuatro facultades diferentes. La mayoría de los participantes, tal como se aprecia en la Tabla 1, fueron mujeres, habían elegido la carrera como su primera opción, son estudiantes regulares, en diversas etapas de la carrera, solo una minoría habla una lengua indígena, uno de cada tres trabaja, y la mayoría de aquellos que trabajan lo hacen 20 horas a la semana o más. Finalmente, el promedio de calificaciones de los participantes fue de 84.55 puntos, con una desviación estándar de 6.20 puntos. Los descriptivos por cada facultad adicionalmente pueden observarse en el Apéndice A.

Tabla 1

Descriptivos de las características de la muestra

Variable	N	%
Facultad		
Educación	303	31.2
Derecho	203	20.9
Matemáticas	161	16.6
Enfermería	303	31.2
Sexo		
Femenino	692	71.3
Masculino	278	28.7
Carrera como primera opción	708	73.1
Tipo de estudiante		
Regular	634	95.3
Irregular	31	4.7
Etaa cursando		
Inicial	303	31.3
Intermedia	315	32.6
Terminal	349	36.1
Hablante de lengua indígena	45	4.6
Trabaja actualmente	331	34.1
Horas de trabajo a la semana		
Menos de 5 horas	65	24.0
De 5 a 10 horas	50	18.5
De 11 a 15 horas	16	5.9
De 16 a 20 horas	33	12.2
Más de 20 horas	107	39.5

Instrumento

Para el desarrollo del estudio se utilizó un instrumento que fue diseñado como parte del proyecto "Evaluación y formación para la mejora de la calidad de la enseñanza". Este ha sido financiado por la Universidad Autónoma de Baja California y coordinado por la Dra. Edna Luna Serrano y Adela O. Rosales del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. El instrumento "Valoración de las variables de contexto en la opinión de los estudiantes," tiene como propósito conocer la percepción sobre las condiciones del contexto institucional que inciden en la permanencia y egreso de los estudiantes. El instrumento fue diseñado cuidando que cumpla con estándares de calidad, ha sido validado y administrado en diferentes países de Iberoamérica.

Las secciones que lo conforman son las siguientes:

1. En la primera sección se realiza la presentación del proyecto y el propósito del estudio, así como la confidencialidad en el manejo de la información que se recabará.
2. La segunda sección incluye preguntas en las que se solicita a los participantes proporcionar información general sobre la licenciatura que cursan, el tiempo que tienen como estudiantes, el promedio general de calificaciones, si son o no hablantes de una lengua indígena, y si trabajan o no.
3. En una tercera sección, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = muy de acuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = indeciso, 4 = de acuerdo y 5 = muy de acuerdo), se solicita a los estudiantes indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con las proposiciones que le son presentadas. Consta de 104 enunciados que se encuentran distribuidos en 13 apartados con una cantidad distinta de reactivos en cada uno (ver Tabla 2).

Tabla 2

Distribución y número de enunciados en cada apartado del instrumento

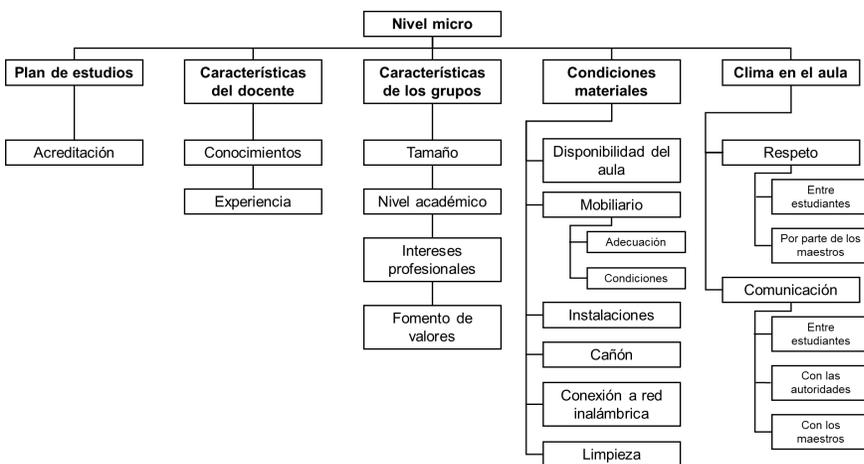
Apartado	Ítems	Numeración
Programa de tutorías	18	(01-18)
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	5	(19-23)
Programa de becas	7	(24-30)
Programa de asesorías académicas	2	(31-32)
Programa de intercambio estudiantil	5	(33-37)
Actividades de investigación, culturales y deportivas	7	(38-44)
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	2	(45-46)
Formación profesional y vinculación	8	(47-54)
Servicios bibliotecarios	10	(55-64)
Servicio de cómputo y equipo	3	(65-67)
Servicio de cómputo y equipo: en las salas de cómputo	6	(68-73)

Apartado	Ítems	Numeración
Laboratorios	11	(74-84)
Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje	20	(85-104)

Cabe mencionar que los primeros 12 elementos del instrumento se orientan a la valoración de variables ubicadas por Luna y Rosales (2014) en el nivel meso para análisis del contexto institucional. El último apartado, relacionado con elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se dirige a aspectos asociados al nivel micro (Ver Figura 3).

Figura 3

Elementos del contexto micro



Nota. Tomado de "Identification of the context variables that promote the quality of teaching in higher education", por E. Luna Serrano & O.T. Rosales Rodríguez, 2014, Revista Argentina de Educación Superior, 6(9).

2.3 Procedimiento

La encuesta se aplicó en línea a través de formularios de Google, en coordinación con las escuelas seleccionadas. Los enlaces fueron enviados a las coordinaciones escolares, quienes los compartieron con los estudiantes para que pudieran completarlos. Posteriormente, se llevaron a cabo grupos de enfoque con estudiantes de las cuatro facultades con el objetivo de explorar otros posibles elementos contextuales y su influencia en el desarrollo de la docencia.

Para el análisis de la información, primero se generaron estadísticos descriptivos con el propósito de describir las valoraciones generales asignadas por los estudiantes a cada sección del instrumento. Posteriormente, para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del contexto institucional entre las facultades, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de una vía. Este análisis fue seleccionado considerando la presencia de cuatro grupos y la distribución normal de los residuos del modelo.

Además, se examinaron las relaciones entre las diferentes dimensiones de la escala utilizando la correlación producto-momento de Pearson. Este análisis sirvió como fundamento para la realización posterior de un análisis factorial exploratorio, con el objetivo de identificar factores latentes subyacentes en las dimensiones del contexto institucional. Para este análisis, se utilizó el método de extracción de mínimos residuales, determinando el número de factores a retener mediante el análisis paralelo y aplicando una rotación oblicua, ya que se asumió que los factores podrían estar correlacionados entre sí.

Finalmente, para analizar las asociaciones entre el desempeño de los estudiantes y las dimensiones del contexto institucional percibidas, se realizó una regresión lineal múltiple. Este análisis permitió controlar otros factores que podrían influir en el desempeño, como el sexo del estudiante, la etapa de sus estudios, si trabaja, o si es un estudiante irregular. Los análisis se llevaron a cabo tanto de forma general como por cada facultad. Todos los análisis cuantitativos se realizaron utilizando el software Jamovi (versión 2.3 para Windows), considerando un nivel de significancia de .05 para los análisis inferenciales.

Por otro lado, la información obtenida a través de los grupos de enfoque fue analizada mediante un análisis de contenido inductivo, identificando únicamente el contenido manifiesto y los temas comunes en las respuestas de los estudiantes.

Resultados

De forma inicial se exploró las respuestas de cada reactivo del instrumento para identificar posibles errores de captura, valores perdidos y en general, el patrón de respuesta de cada reactivo. Solamente se encontraron unos pocos valores perdidos (máximo 2 en cada ítem), y en general la mayoría de las opciones de respuesta fueron seleccionados por los participantes (Ver Apéndice B).

Tabla 3

Consistencia interna de las dimensiones

Dimensión	Ítems	Numeración	α
Programa de tutorías	18	1-18	.966
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	5	19-23	.883
Programa de becas	7	24-30	.892
Programa de asesorías académicas	2	31-32	.468
Programa de intercambio estudiantil	5	33-37	.856
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	7	38-44	.875
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	2	45-46	.421
Formación profesional y vinculación	8	47-54	.924
Servicios bibliotecarios	10	55-64	.897
Servicio de cómputo y equipo	9	65-73	.917

Dimensión	Ítems	Numeración	α
Laboratorios	11	74-84	.973
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	20	85-104	.928

Posteriormente, se analizaron los índices de confiabilidad de cada dimensión de la escala mediante el estadístico alfa de Cronbach. Tal como se observa en la Tabla 3, salvo aquellas dimensiones formadas por únicamente dos ítems, todas las demás dimensiones tuvieron valores de consistencia interna buenas a muy buenas. Seguidamente, se describieron los puntajes de cada dimensión. Tal como se aprecia en la Tabla 4, las dimensiones que presentaron mayores puntajes fueron la promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, y la formación profesional y vinculación. Por el contrario, las dimensiones con una percepción con un puntaje menor por parte de los participantes fueron el programa de tutorías, y las actividades de investigación, culturales y deportivas.

Tabla 4

Descriptivos de las puntuaciones de las dimensiones

Dimensión	Promedio	D.T.
Programa de tutorías	3.65	1.05
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	3.89	.94
Programa de becas	3.72	.98
Programa de asesorías académicas	3.78	.93
Programa de intercambio estudiantil	3.67	.98
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	3.66	.90
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	4.32	.82
Formación profesional y vinculación	4.47	.71
Servicios bibliotecarios	3.99	.80
Servicio de cómputo y equipo	3.93	.89
Laboratorios	3.82	1.17
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.10	.69

También se presentaron los descriptivos por facultad, tal como se aprecia en la Tabla 5. En general, la facultad de educación y enfermería, tenían una percepción más positiva del contexto, en contraste a derecho o matemáticas.

Tabla 5

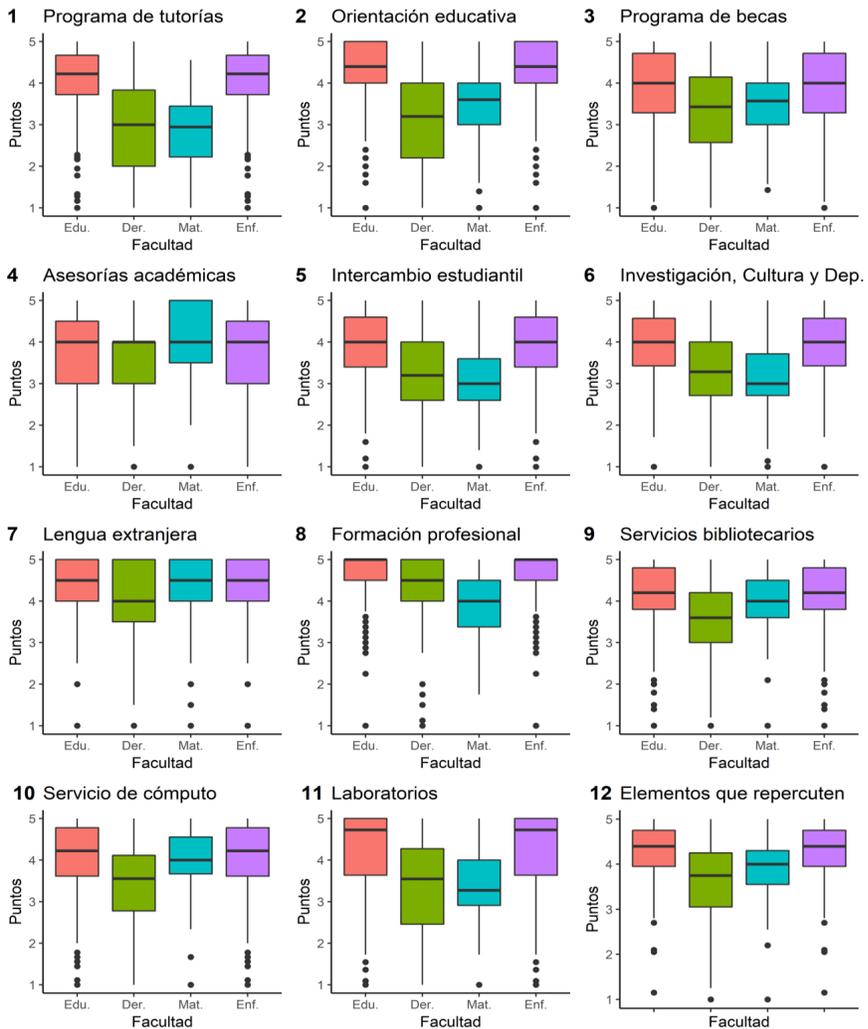
Descriptivos de las dimensiones del contexto por facultades

Dimensión	Educación		Derecho		Matemáticas		Enfermería	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Programa de tutorías	4.11	.75	2.91	1.13	2.85	.87	4.11	.75
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	4.26	.70	3.15	1.08	3.45	.75	4.26	.70
Programa de becas	3.89	.94	3.36	1.09	3.53	.81	3.89	.94
Programa de asesorías académicas	3.77	.89	3.57	1.06	4.07	.81	3.77	.89
Programa de intercambio estudiantil	3.95	.90	3.24	.95	3.14	.86	3.95	.90
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	3.91	.82	3.34	.90	3.08	.78	3.91	.82
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	4.39	.76	4.08	.92	4.33	.83	4.39	.76
Formación profesional y vinculación	4.69	.51	4.25	.86	3.89	.75	4.69	.51
Servicios bibliotecarios	4.14	.75	3.56	.86	3.97	.70	4.14	.75
Servicio de cómputo y equipo	4.08	.80	3.39	1.05	4.01	.71	4.08	.80
Laboratorios	4.10	1.14	3.33	1.22	3.40	.80	4.10	1.14
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.30	.58	3.64	.79	3.92	.61	4.30	.58

También se compararon las puntuaciones entre cada facultad por medio de una ANOVA de una vía. Todas las dimensiones presentaron diferencias estadísticamente significativas, con valores de F que van de 7.3 a 152.0. En todos los casos, con una significancia menor a .001. Las diferencias quedan ilustradas en la Figura 4.

Figura 4

Contraste de los puntajes obtenidos en cada facultad



También se exploraron las correlaciones entre las 12 dimensiones, y todas ellas presentaron correlaciones estadísticamente significativas considerando un alfa de .001 (Tabla 6). Siendo la relación más fuerte la encontrada entre el programa de tutorías y el programa de orientación educativa y psicopedagoga, con una correlación fuerte y directamente proporcional ($r = .663$). Por el contrario, la correlación más débil, fue entre la promoción de la enseñanza de una lengua extranjera con los laboratorios, con una relación significativa, y directamente proporcional, por con una magnitud débil ($r = .207$).

Tabla 6

Correlación entre las dimensiones del instrumento

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	.659***	.441***	.309***	.527***	.544***	.226***	.446***	.398***	.339***	.356***	.558***
2		1	.413***	.350***	.545***	.545***	.311***	.474***	.426***	.452***	.324***	.552***
3			1	.457***	.511***	.536***	.354***	.386***	.452***	.362***	.368***	.462***
4				1	.408***	.425***	.335***	.264***	.372***	.322***	.222***	.358***
5					1	.614***	.391***	.447***	.442***	.380***	.401***	.484***
6						1	.351***	.471***	.467***	.360***	.368***	.515***
7							1	.415***	.411***	.350***	.196***	.370***
8								1	.406***	.355***	.352***	.535***
9									1	.608***	.472***	.603***
10										1	.389***	.554***
11											1	.454***
12												1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

A partir de las correlaciones anteriores, se consideró pertinente explorar si existía factores latentes de segundo orden en donde las 12 dimensiones se agrupaban. Para ello, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). Para ello, primeramente, se consideraron los respectivos análisis de adecuación de la prueba. Al respecto, la prueba de esfericidad de Bartlett fue rechazada ($\chi^2 = 3505$, $gl = 66$; $p < .001$), lo que significa que se puede rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es la matriz de identidad, y por lo tanto, se concluye la existencia de factores explicativos de segundo orden de la varianza. Asimismo, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra, estuvo relativamente cercana a 1 (.923), lo que señala la adecuación del tamaño de la muestra. Posteriormente, se realizó el AFE siguiendo las recomendaciones más recientes del AFE (Lloret et al., 2014), es decir: la extracción fue realizado mediante mínimo cuadrado no ponderados (en específico la técnica de residuales mínimos), con rotación oblicua (oblimin), y reteniendo aquellos factores mediante la técnica de análisis paralelo.

Tal como se puede apreciar en la Tabla 7, se obtuvo un modelo de tres factores que explican hasta un 52.4% de la varianza. Con respecto al primer factor, corresponde a los “Programas académicos”, y se encuentra compuesto por seis dimensiones correspondientes a diversos programas complementarios para los estudiantes. Por su parte, el factor dos, compuesto por cuatro reactivos, evalúa el constructo subyacente de “Servicios y equipamiento”, pues incluye las dimensiones que evalúan aspectos relacionados a infraestructura y servicios de las facultades/universidad. Finalmente, el factor tres, compuesto por dos dimensiones, corresponde a la “Atención al estudiante”, pues incluye el Programa de Tutorías y el Programa de Orientación Educativa y Psicopedagógica. De igual forma, se reportan los valores de consistencia interna de Alfa de Cronbach y omega de McDonald, que en los tres casos fueron valores considerados como buenos, pues todos fueron mayores a .70.

Tabla 7*Análisis factorial exploratorio de las 12 dimensiones originales*

Dimensiones originales	Factor de segundo nivel		
	Programas de académicos	Servicios y equipamiento	Atención al estudiante
Secciones			
Programa de Tutorías			.748
Programa de Orientación Educativa y Psicopedagógica			.531
Programa de Becas	.648		
Programa de Asesorías Académicas	.581		
Programa de Intercambio Estudiantil	.678		
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	.662		
Promoción del Aprendizaje de una lengua extranjera	.512		
Formación profesional y vinculación	.345		
Servicios bibliotecarios		.754	
Servicio de cómputo y equipo		.785	
Laboratorios		.408	
Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje		.622	
Varianza explicada			
Autovalor	5.18	.45	.29
Varianza explicada (%)	21.4	19.1	11.9
Varianza acumulada (%)	21.4	40.5	52.4
Consistencia interna			
Alfa de Cronbach	.794	.814	.790
Omega de McDonald	.797	.816	.818

Una vez concluida la etapa del análisis factorial exploratorio, el siguiente paso se dirigió al análisis de las principales dimensiones o factores que pudieran afectar el comportamiento de las puntuaciones obtenidas por una de las variables clave identificada como: desempeño académico, entendiendo a éste como el promedio de calificaciones obtenidos por los participantes durante su desempeño. Para ello, se realizó un modelo de regresión lineal múltiple cuya variable de respuesta fueron las calificaciones obtenidas por los participantes y como variables predictoras, las 12 dimensiones evaluadas por el instrumento de medición educativa utilizado. Adicionalmente, se inclu-

yeron otras variables de control para eliminar su efecto como covariables, las cuales fueron: sexo, facultad de origen, trabajo, estudiantes regulares vs irregulares, etapa de estudio.

Inicialmente se confirmó que se cumplieran los supuestos de normalidad y homocedasticidad de los residuos. Una vez confirmado esto, también se exploró que no existan multicolinealidad entre las variables del modelo mediante el Factor de Inflación de la Varianza (VIF). Dado que ningún valor de VIF fue mayor a 5, se consideró la ausencia de multicolinealidad, por lo que puede considerarse como adecuada la interpretación del modelo.

El modelo resultante, fue estadísticamente significativo ($F_{20,924} = 21.6; p < .001$), lo que señala que existe al menos un factor en el modelo que explica el 31.8% de la variabilidad de las calificaciones. Inicialmente se exploraron las covariables, las cuales resultaron todas significativas, a excepción del trabajo. Es decir, el tener o no trabajo no afecta de forma significativa en las calificaciones. Con respecto a las otras covariables, el hecho de que resultaran significativas confirma la idoneidad de haber incluido esas variables en el modelo, pues ello permite eliminar el efecto del sexo, facultad de origen, estudiantes regulares vs irregulares, y la etapa de estudio (Ver Tabla 8).

Tabla 8

Modelo de factores asociados al desempeño académico

Predictor	Beta	B _z	IC 95%	
			Inf.	Sup.
Intercepto	79.20***			
<i>Atención al estudiante</i>				
Programa de tutorías	.18	.03	-.05	.10
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	.05	.01	-.08	.09
<i>Programas académicos</i>				
Programa de becas	.94***	.15	.08	.20
Programa de asesorías académicas	-.37	-.06	-.12	.01
Programa de intercambio estudiantil	.27	.04	-.03	.09
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	-.45	-.06	-.14	.01
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	.19	.03	-.04	.10
Formación profesional y vinculación	1.06***	.12	.05	.32
<i>Servicios y equipamiento</i>				
Servicios bibliotecarios	.00	-.00	-.08	.07
Servicio de cómputo y equipo	-.33	-.05	-.12	.01
Laboratorios	-1.06***	-.20	-.27	-.02
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	-.13	-.01	-.10	.08

Predictor	Beta	B _z	IC 95%	
			Inf.	Sup.
Ser hombre	.10	.01	-.05	.07
Ser irregular	-5.72***	-.18	-.24	-.79
Etapa de estudio (Ref. Inicial)				
Intermedia	2.01***	.27	.15	.49
Terminal	3.12***	.24	.16	.63
Trabajo	.46	.09	-.06	.20
Facultad (Ref. Educación)				
Derecho	-7.29***	-1.23	-1.46	-.89
Matemáticas	-4.43***	-.67	-.88	-.48
Enfermería	.09	.01	-.12	.13

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los factores medidos por el instrumento que fueron estadísticamente significativos fueron los programas de becas, la formación profesional y vinculación y los laboratorios. Los dos primeros asociados de forma significativa y directamente proporcional con las calificaciones, es decir, mientras una mejor percepción se tenga del programa de becas y de la formación profesional y vinculación de las facultades, mejores promedios obtienen los alumnos. Por el contrario, los laboratorios estuvieron inversamente relacionados, es decir, a una menor percepción del uso y equipamiento de los laboratorios, mayor es la calificación de los participantes.

Finalmente, el mismo modelo se realizó por facultad. Los resultados señalan que los factores pertinentes difieren por cada una. Así, tal como se observa en la Tabla 9, para educación, el programa de becas y los laboratorios fueron significativos; mientras que, para matemáticas, lo fue el programa de asesorías académicas. Por su parte, en enfermería, el programa de becas también resultó significativo, y para derecho, ninguno factor del contexto resultó significativo; sin embargo, si lo resultó la covariable "sexo".

Tabla 9

Modelos realizados por cada facultad

Predictor	Educación	Derecho	Matemáticas	Enfermería
Intercepto	80.02***	83.75***	73.76***	84.23***
<i>Atención al estudiante</i>				
Programa de tutorías	.25	.50	.04	.07
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	.47	-1.04	1.42	.14
<i>Programas académicos</i>				
Programa de becas	.96**	.65	.98	.71*

Predictor	Educación	Derecho	Matemáticas	Enfermería
Programa de asesorías académicas	-.35	-.06	-2.20*	-.41
Programa de intercambio estudiantil	-.03	.11	1.66	.29
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	-.37	-.06	-1.76	-.18
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	.36	-.03	-.08	.35
Formación profesional y vinculación	.98	-.15	1.77	.59
<i>Servicios y equipamiento</i>				
Servicios bibliotecarios	-.57	1.07	2.16	-.55
Servicio de cómputo y equipo	-.07	-.38	-1.56	-.24
Laboratorios	-1.17***	-.31	.64	-.13
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	.49	-.54	-1.43	-.23
Ser Hombre	-1.49**	-2.16*	.30	4.55***
Ser irregular	-4.22**	--	-6.51***	-3.58**
Etapa (Ref. Inicial):				
Intermedia	2.17***	3.97	2.34	1.99***
Terminal	3.97***	-1.06	2.20	4.52***
Trabajar	.56	.36	-.90	-.23
Varianza explicada (R ²)	31.2%	7.0%	22.8%	38.2%

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Por otra parte, los resultados de los grupos de enfoque indican que existen otros elementos del contexto que los estudiantes consideran muy importantes y que tienen un impacto en la calidad de la docencia y de su aprendizaje. Estos elementos se relacionan con el currículo, la conducta de los profesores, los servicios administrativos y la infraestructura.

En relación con la implementación del currículo, los estudiantes indicaron que, si bien el aprendizaje de una lengua extranjera es importante, la forma en que la institución lo promueve es insuficiente:

Los maestros no utilizan materiales en inglés para apoyar nuestro aprendizaje. Llevamos cursos en inglés, pero no se relacionan con lo que aprendemos en el aula.

Otros estudiantes agregaron:

No promueven el uso de las competencias del aprendizaje en segunda lengua, como presentar trabajos en inglés o escribir en ese idioma, pero es requisito aprobar un nivel de inglés en una prueba estandarizada. Los maestros no tienen el nivel de inglés que piden que tengamos.

En relación con la conducta de los profesores, los estudiantes refirieron varios problemas. Uno de estos se relacionó con el tener preferencias por algunos estudiantes:

Hay maestros que tienen favoritos, les dan concesiones para entrega de tareas u otros, pero no lo hacen con todos.

En uno de los grupos de enfoque los alumnos comentaron que esta preferencia existe a favor de los estudiantes de una de las dos carreras que oferta la facultad:

En general los maestros prefieren a los de la primera carrera que ofreció la facultad, a nosotros no nos tratan igual, ni nos conceden la misma atención y dedicación. Creemos que esto es porque ellos tienen la misma carrera que esos estudiantes. El favoritismo es muy evidente, en todo.

Otro problema relacionado con los profesores fue la forma en que organizan las actividades colaborativas en el salón de clases. Como indicó un estudiante:

los estudiantes que son considerados como de alta capacidad intelectual" rechazan trabajar con otros estudiantes que consideran de baja capacidad intelectual y los maestros lo permiten. Esto obliga que se forme un ambiente individualista dentro de las aulas académicas

También indicaron la necesidad de mejorar la formación docente no solo en el área disciplinar sino humana:

Es importante que los profesores dominen el contenido que enseñan, pero también que sean personas que disfruten la labor de enseñar y tengan un posgrado relevante según el área respectiva que imparten.

Al respecto, otros estudiantes agregaron:

Hay gente que se siente como que demasiado arriba, maestros que se creen intocables, que puede pasar sobre nosotros siempre, que nos puede pisar, realmente eso, como maestro, es sumamente grave.

En una de las facultades los estudiantes afirmaron que es necesario formar a los profesores como tutores;

Un área en la que los profesores requieren mejorar es la tutoría. En nuestra facultad es prácticamente inexistente.

También resaltaron que en el currículo no plantea una adaptación para las personas con necesidades especiales:

Ni el plan de estudios, ni los planes de clase toman en consideración las diferencias entre los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades auditivas, visuales o de aprendizaje diferentes.

Los estudiantes agregaron también que los maestros requieren formación en el modelo educativo:

Hay profesores que pasan mucho tiempo criticando el modelo educativo. No se ponen de acuerdo en cómo se debe llevar a cabo.

Los maestros no entienden el modelo, uno dice una cosa y otro lo contradice. Solo nos confunden.

En uno de los grupos de enfoque los estudiantes también mencionaron que hay profesores cuya conducta es inadecuada fuera del aula y pudiera constituir acoso.

Hay un maestro que enamora a las estudiantes en Facebook, esto no es correcto.

Se les debe exigir más profesionalismo a los profesores en cuestiones de cívica y ética. No cuidan sus perfiles en redes sociales, se exhiben con un lenguaje inadecuado y hacen comentarios que dejan mucho que desear tratándose de profesores universitarios.

En relación con los servicios administrativos, los estudiantes de las cuatro facultades resaltaron los problemas que enfrentan con el departamento de control escolar, de tecnologías de la información y cafetería. En relación con control escolar comentaron:

Cuando acudimos a control escolar, no resuelven nuestras dudas, el personal parece siempre estar de mal humor

En relación con el departamento de tecnologías de la información, afirmaron que:

el personal de ese departamento requiere capacitación en su área, y también en como orientar a los estudiantes. Los horarios del servicio no son adecuados, cierra temprano y no está disponible para los estudiantes del turno vespertino.

En cuanto al servicio de cafetería, en una de las facultades se quejaron de su calidad y costo:

La cafetería cierra muy temprano, pero tenemos clases hasta las 8 de la noche.

No se sincronizan los horarios de clase con horario de la cafetería, tenemos que salir antes que termine la clase para poder comer, aunque esté prohibido.

Lo peor de la cafetería es que el costo es alto y la calidad de la comida bajo.

Todos los estudiantes indicaron que un problema muy importante que afecta sus estudios es el transporte.

No tenemos un servicio de transporte en el campus. A veces llegamos tarde y algunos profesores no nos dejan entrar al aula, pero el retraso no es culpa nuestra, porque el servicio de autobuses es ineficiente y escaso

Otros estudiantes comentaron:

Para asistir a clases tenemos que abordar más de un autobús, y el servicio no es adecuado. Ahora que la población estudiantil del campus va a crecer porque una nueva facultad se incorpora, el problema va a ser mayor.

Asimismo, todos los estudiantes indicaron que los servicios de internet son insuficientes y limitados por lo que se requiere mejorarlos. También comentaron el problema de la movilidad estudiantil dentro del campus;

Hay una falta de comunicación entre las facultades, parecen islas aisladas entre sí. Si quieres cursar una asignatura en una facultad, no envían directamente tus calificaciones. Tenemos que hacer los trámites de forma individual y a veces las fechas no concuerdan y no te explican los procedimientos con claridad.

Los procedimientos administrativos son obsoletos y se convierten en un obstáculo para la movilidad

En relación con la infraestructura los estudiantes recalcaron la necesidad de mejorar la ventilación en las aulas porque interfiere con su aprendizaje.:

No hay aire acondicionado, debido a las altas temperaturas no logramos concentrarnos y comenzamos a tener bajo rendimiento académico

Otros estudiantes agregaron:

no hay suficientes sillas en buen estado, el mobiliario es insuficiente para el número de alumnos dentro del aula académica. También hace falta limpieza en las aulas y no hay suficientes proyectores de multimedia y varios de los que hay no funcionan

Asimismo, los estudiantes recalcaron que la institución no provee acceso adecuado a estudiantes con necesidades especiales:

El edificio no tiene suficientes rampas y requiere de recursos tecnológicos para apoyar a los estudiantes con problemas de movilidad, auditivos y visuales.

Discusión

Con respecto a la valoración de las áreas realizada por los estudiantes, resultó que las áreas mejor valoradas son la formación profesional y vinculación, la promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, y los elementos que repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con respecto a los dos primeros, es posible que esto se deba a que la Universidad fomenta de forma enfática el aprendizaje del inglés, así como la vinculación con la industria y los sectores públicos y privados. Con respecto a la importancia de los elementos que repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, los hallazgos son consistentes con los estudios de Elizalde, Olvera y Bezies, (2017) cuando comentan que en la evaluación de la docencia una de las fortalezas de la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad se ubica en los atributos de las dimensiones de las competencias docentes y las características personales para su docencia. A pesar de este contraste, se considera pertinente que otros estudios evalúen esta dimensión de forma más detallada para conocer cuáles

elementos pueden repercutir en este proceso. Posiblemente realizando grupos de enfoque que permitan dar voz a los alumnos y actores involucrados.

Es importante notar que ninguno de las dimensiones tuvo un valor menor a 2.5, lo que podría considerarse como un punto medio teórico en una escala del 1 al 5. Por lo que en general podría considerarse que los alumnos tienen una valoración positiva en todas las dimensiones evaluadas por la escala.

Por otra parte, se encontraron diferencias individuales según la facultad evaluada. Por ejemplo, facultades como Matemáticas evalúan de forma muy positiva el Programa de Asesorías Académicas y el apoyo de sus profesores que posiblemente resultan de utilidad para los estudiantes que estudian ciencias exactas, estos resultados coinciden con lo encontrado por Sgreccia, Cirelli y Vital (2023) que resaltan en su estudio las características de los buenos docentes y sus atributos que son tomados en cuenta por los estudiantes a la hora de la evaluación de la docencia en contextos universitarios.

Otro ejemplo son los programas de Tutorías que son valorados de forma positiva en facultades como Educación o Enfermería. Sin duda lo anterior deja de manifiesto la importante de considerar adecuaciones particulares de los programas y dimensiones evaluadas que tomen en cuenta las particularidades de cada facultad; y que esta evaluación es de gran ayuda para poder identificar áreas de oportunidad para poder trabajar en cada facultad. Los resultados descritos anteriormente coinciden con los estudios de Martínez et al., (2020) y Aguaded y Monescillo (2013) cuando comentan la importancia que tiene la tutoría en el nivel superior, desde el punto de vista del alumnado, como un elemento que favorece el desarrollo académico, personal y profesional de los alumnos.

Con respecto a la estructura factorial encontrada en las dimensiones, el resultado fue interesante, pues la agrupación tiene sentido. Aquellos programas o servicios que apoyan al estudiante se agruparon en una dimensión; así como los servicios y equipamientos; y aquellos programas académicos implementados por la Universidad. Por lo que la estructura puede ser de utilidad para la interpretación de los resultados.

Con respecto a los factores que están asociados al desempeño de los alumnos (calificaciones) hay que considerar dos cosas: la importancia de otros factores que repercuten en ello y que no son dependientes de la universidad, y aquellos que si dependen directamente las acciones implementadas en la universidad. Con respecto a los primeros, el trabajo no representó un factor determinante del desempeño, ya que aquellos alumnos que trabajan no se diferencian de aquellos que, si trabajan, así como tampoco el sexo. Si bien el tipo de facultad tuvo diferencias, es posible que esto se deba a las características idiosincráticas propias de cada una de ellas.

Finalmente, con respecto a aquellos factores significativos evaluados por el instrumento que, si están asociados al desempeño de los alumnos, hay que considerar lo siguiente: ningún programa de atención al estudiante fue significativo. Esto si bien llama la atención, posiblemente se deba a que el acudir a estos programas es por iniciativa de los alumnos, y aquellos alumnos que acuden, posiblemente aprovechen estos servicios para mantener un desempeño igual a aquellos que no requieren este servicio. Los resultados anteriores se contrastan con los hallazgos encontrados en la literatura especializada por Obispo-Salazar et al., (2022) que mencionan la importancia que tienen los programas de atención y de bienestar universitario en el rendimiento académico de los estudiantes. Por su parte, los dos programas académicos que sí fueron significativos fueron el programa de becas y la formación profesional y vinculación. Con respecto al primero, es conocido que provenir de un ambiente con

recursos limitados, puede mermar el desempeño de los alumnos, por lo que acciones afirmativas para estos grupos vulnerables, como la existencia de becas, se refleja una asociación positiva con un mejor desempeño de los alumnos; pues las mayorías de estos programas están condicionados a conservar un cierto nivel de calificaciones. Este análisis coincide con lo afirmado en los estudios de Lara Reyna (2023) y Arias y Lastra (2019) que comentan que estas buenas prácticas universitarias favorecen el ingreso y la retención del alumnado y constituyen un eje primordial y un estímulo importante para poder mejorar su desempeño y continuar sus estudios superiores.

Por su parte, la formación profesional y vinculación puede estar asociados con el desempeño, debido a que este tipo de programas favorece la adquisición de competencias en los alumnos, lo que sin duda se refleja en sus evaluaciones, dado que la universidad considera la evaluación de competencias adquiridas. Estos puntos, son atributos que coinciden con otros estudios encontrados en la literatura especializada (Dioses Lescano et al., 2021) en la cual, los estudiantes en gran mayoría perciben un alto nivel de satisfacción con la formación profesional recibida en su institución, lo que les permite desarrollar adecuadamente sus habilidades actitudinales y académicas.

Finalmente, con respecto a servicios y equipamientos relacionados positiva con el desempeño, únicamente fueron los laboratorios, pero de una forma negativa. Este resultado resulta inesperado, pues indica que, a menor uso de laboratorios, mejor desempeño. Estos resultados se contrastan con la literatura especializada (Flores Mejía et al., 2022; Rocha Gamez & Granados Guzmán, 2021) al mencionar que el uso de laboratorios cubre una necesidad primordial durante el periodo de enseñanza de los estudiantes ya que ayudan al desarrollo de procedimientos prácticos, promueven el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias, fortalecen la práctica y robustece los conocimientos adquiridos mediante la teoría.

Los resultados contrastados anteriormente con la literatura especializada probablemente se deban a que la evaluación de las actividades de laboratorio es más rigurosa que las clases tradicionales, sin embargo, esto es meramente una hipótesis, por lo que debe considerarse estudiar con mayor detenimiento este factor; el cual, además, únicamente fue significativo en la Facultad de Educación cuando se hizo el mismo modelo por facultad.

En general, se puede concluir que el contexto de cada facultad es diferente, y que debe ser considerado para la implementación de políticas educativas internar que respondan a las necesidades de su alumnado.

Finalmente, en relación con el instrumento se encontró que en general, los resultados señalan que la confiabilidad obtenida por cada subdimensión es relativamente buena, con valores por arriba de .70 en la mayoría de las escalas. Únicamente en aquellas escalas de dos ítems o menos se tienen valores de confiabilidad bajos. Es posible que esto se deba a que los reactivos son pocos, o bien a que los ítems no están lo suficientemente correlacionados entre sí, por lo que sus resultados deberían ser analizados con cautela.

Conclusiones

Los resultados de este estudio destacan que las percepciones de los estudiantes sobre las condiciones contextuales varían significativamente entre las facultades evaluadas, lo que subraya la importancia de considerar estas diferencias al implementar

políticas educativas internas. Se identificaron fortalezas en programas como formación profesional y promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que áreas como tutorías y laboratorios presentan oportunidades de mejora. Además, la estructura factorial obtenida valida la agrupación de las dimensiones en programas académicos, servicios y equipamiento, y atención al estudiante, lo que facilita la interpretación de los resultados.

Por otro lado, los factores asociados al desempeño académico revelaron que los programas de becas y la formación profesional tienen un impacto positivo, mientras que una baja percepción del uso de laboratorios se asocia con mejor desempeño, lo que plantea interrogantes sobre las condiciones específicas de evaluación en estas actividades. En general, los hallazgos confirman que las condiciones contextuales son determinantes para la mejora de la docencia y deben adaptarse a las características particulares de cada facultad para maximizar su efectividad en el apoyo al aprendizaje estudiantil.

Agradecimientos

Pellentesque tempus felis nulla, sodales pretium massa mollis quis.

Financiación

Pellentesque tempus felis nulla, sodales pretium massa mollis quis.

Conflicto de intereses

Los autores manifiestan no tener conflictos de intereses.

Referencias

- Agueda Gómez, M., & Monescillo Palomo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: Propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, 21, 163-176.
- Arias, M. F., & Lastra, K. (2018). Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 33. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35551>
- Canales Sánchez, A., & Rueda Beltrán, M. (2013). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Delgado Cruz, Y., Cisneros-Cohernour, E., & Dominguez Castillo, J. (2021). Evaluación de la docencia en línea desde la perspectiva de los estudiantes del bachillerato en línea en una universidad mexicana. En F. Lamarra, C. Nosiglia, P. Centeno, & M. Rueda Beltrán (Eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria* (1.ª ed., pp. 333-344). Editorial FEDUN.
- Dioses Lescano, N., Morales Huamán, H. I., Díaz De Angulo, D. M., & Vasquez Muñoz, A. (2021). Nivel de satisfacción en la formación de calidad a nivel universitario. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 247-266. <https://doi.org/10.36390/telos232.04>

- Elizalde, L., Olvera, B., & Bezies, P. (2017). Metaevaluación: Herramienta para la valoración integral del proceso evaluativo docente de la UAEH. En E. Luna & M. Rueda (Eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 257-278). Universidad Autónoma de Baja California.
- Fernández Lamarra, N., Mundt, C., Tommasi, C., Martinchuk, E., & García, P. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 209-253). IISUE Educación.
- Flores Mejía, J., Buenrostro Arceo, R., González Quezada, E., & Vega Maldonado, S. L. (2022). Perspectiva de estudiantes universitarios al uso de los laboratorios virtuales en respuesta a los retos de la pandemia 2020: Students' perspective of the use of virtual laboratories as an answer to challenges due to the 2020 pandemic. *Revista Relep - Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(3). <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.3.602>
- García, B., Loredó, J., Luna Serrano, E., & Rueda Beltrán, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e).
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., & Bakieva, M. (2016). Desarrollo de la docencia: Universitat de València. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 253-280). IISUE Educación.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Luna Serrano, E. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Autónoma de Baja California, México. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 71-102). IISUE Educación.
- Luna Serrano, E., & Rosales Rodríguez, O. A. (2014). Identificación de las variables de contexto que promueven la calidad de la enseñanza en educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9), 91-109.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C., & Martínez Juárez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson Education.
- Obispo-Salazar, K., Paba-Barbosa, C., Múniera-Luque, K., Suescún-Arregocés, J., & Daza Corredor, A. (2022). Programas de bienestar universitario y algunas implicaciones en el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad pública. *Praxis*, 18(2), 111-125. <https://doi.org/10.21676/23897856.3903>
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). How Do Student Ratings Measure Up to a New Validity Framework? *New Directions for Institutional Research*, 2001(109), 27-44. <https://doi.org/10.1002/ir.2>
- Parra-Sandoval, M. C., Bozo de Carmona, A. J., Inciarte González, A., & Fuenmayor, J. A. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Católica Cecilio Acosta y Universidad del Zulia, Venezuela. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 151-208). IISUE Educación.

- Polanco-Bueno, R., Buendía-Espinosa, A., & Peñalosa-Castro, E. (2021). Evaluación docente en una universidad pública mexicana. *Revista de la educación superior*, 50(200), 25-46. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1888>
- Reyna Lara, M. (2023). La importancia de las becas como una política pública en el desarrollo de la Educación. *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 69(2), 1-11.
- Rocha Gamez, J., & Granados Guzmán, G. (2021). El laboratorio como un espacio para propiciar el aprendizaje significativo para los cursos por competencias de análisis cuantitativo en nivel medio superior y de química analítica ii del nivel superior utilizando el modelo didáctico la actividad integrad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 910-934. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.291
- Rueda Beltrán, M. (2011). ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, *Bordón. Revista De Pedagogía*, 64(2), 219–220.
- Rueda Beltrán, M. (2021). Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 311-330.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., & Leyva Barajas, Y. (2016). Desarrollo de la Docencia: Universidad Nacional Autónoma de México. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 15-70). IISUE Educación.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Leyva Barajas, Y., & Luna Serrano, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Luna Serrano, E. & Leyva Barajas, Y. (2021). *Tres décadas de investigación de la evaluación de la docencia*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-27
- Rueda Beltrán, M., & Sánchez Mendoza, M. Y. (2018). Trayectoria de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (Riied). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 76-89. <https://doi.org/10.15366/rep2018.3.2.005>
- Sgreccia, N. F., Cirelli, M. B., & Vital, M. B. (2023). Características de «buenos docentes» según ingresantes al Profesorado en Matemática de la UNR: Un estudio durante dos décadas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 37. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i37.2850>
- Torquemada González, A., Pérez López, C. G., & Jardinez Hernández, L. (2023). La autoevaluación del tutorado como recurso de retroalimentación en la formación universitaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos.*, 63, 185-209. https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1096
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2014). *Un balance de la gestión 2007-2014*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2018). *Cuarto informe de la gestión 2015-2018*. Universidad Autónoma de Yucatán.