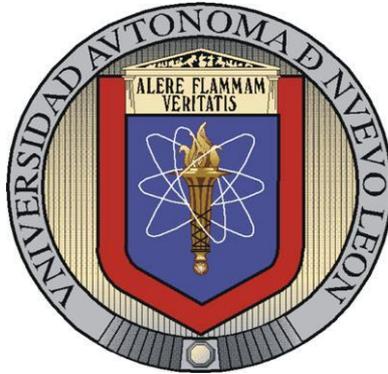


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN
División de Estudios de Posgrado



**ATRIBUTOS DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DOCENTE QUE
MEJORAN SU DESEMPEÑO EN LAS INSTITUCIONES DE NIVEL MEDIO
SUPERIOR DE LA UANL**

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN

Tesis Doctoral presentado por:
Cynthia Cecilia Gallardo Galván

Director de Tesis:
Dra. María Margarita Carrera Sánchez

Monterrey, México

Abril 2025

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO

Comité doctoral de Tesis:
ATRIBUTOS DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DOCENTE QUE
MEJORAN SU DESEMPEÑO EN LAS INSTITUCIONES DE NIVEL MEDIO
SUPERIOR DE LA UANL

Aprobación de la Tesis:

Dra. María Margarita Carrera Sánchez
Presidente

Dr. José Nicolás Barragán Codina
Miembro del Comité Tutorial
Secretario

Dr. Abel Partida Puente
Miembro del Comité Tutorial
Vocal 1

Dr. Silverio Tamez Garza
Profesor invitado interno
Vocal 2

Dr. Alberto Gerardo Villarreal Flores
Profesor invitado interno o externo
Vocal 3

Monterrey, N.L., México

Abril 2025

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Declaro solemnemente que el documento que enseguida presento es fruto de mi propio trabajo y, hasta donde estoy enterado, no contiene material previamente publicado o escrito por otra persona, excepto aquellos materiales o ideas que por ser de otras personas les he dado el debido reconocimiento y los he citado debidamente en la bibliografía o referencias.

Declaro además que tampoco contiene material que haya sido aceptado para el otorgamiento de cualquier otro grado o diploma de alguna universidad o institución.

Nombre: Cynthia Cecilia Gallardo Galván

Firma: _____

Fecha: _____

ABREVIATURAS Y TÉRMINOS TÉCNICOS

ANUIES:	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CEES:	Centro de Estudios Educativos y Sociales
CENEVAL:	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CERTIDEMS:	Certificación Docente del Nivel Medio Superior
CONOCER:	Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales
DFyDP:	Dirección de Formación y Desarrollo Profesional
DSEMS:	Dirección del Sistema de Estudios de Nivel Medio Superior
DOF:	Diario Oficial de la Federación
EBC:	Educación Basada en Competencias
ECODEMS:	Evaluación de Competencias Docentes en la Educación Media Superior
EMS:	Educación Media Superior
ISTE:	<i>Society for Technology in Education</i>
MCC:	Marco Curricular Común
MCCEMS:	Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
NETS-T:	<i>National Educational Technology Standards for Teachers</i>
NMS:	Nivel Medio Superior
OECD:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS:	Organización Mundial de la Salud
PROFORDEMS:	Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior
RIEMS:	Reforma Integral de Educación Media Superior
SED:	Software de Evaluación Docente
SEMS:	Secretaría de Educación Media Superior
SEN:	Sistema Educativo Nacional
SEP:	Secretaría de Educación Pública
SNB:	Sistema Nacional de Bachilleratos
SPSS:	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TIC:	Tecnologías de la Información y Comunicación
UA:	Unidad de Aprendizaje
UANL:	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAT:	Universidad Autónoma de Tamaulipas
UdeG:	Universidad de Guadalajara

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

ÍNDICE GENERAL

ABREVIATURAS Y TÉRMINOS TÉCNICOS	4
ÍNDICE GENERAL	6
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE ECUACIONES	9
ÍNDICE DE GRÁFICAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL ESTUDIO	15
1.1 Antecedentes del problema a investigar	15
1.1.1 <i>Hechos que contextualizan el problema</i>	15
1.1.2 <i>Las causas y la consecuencia de los hechos</i>	23
1.1.3 <i>Gráfica de causas y consecuencia del problema a investigar</i>	25
1.2 Antecedentes teóricos del planteamiento del Problema	25
1.2.1 <i>Antecedentes teóricos de la variable dependiente (Y)</i>	25
1.2.2 <i>Antecedentes de investigaciones teóricas de la variable dependiente Y con respecto a las variables independientes propuestas (X_1, X_2, X_3, X_4, X_5)</i>	27
1.2.3 <i>Gráfica de los antecedentes teóricos</i>	32
1.3 Pregunta Central de Investigación	32
1.4 Objetivo General de la Investigación	33
1.4.1 <i>Procesos Metodológicos de la Investigación</i>	33
1.5 Hipótesis General de Investigación	33
1.6 Metodología	33
1.7 Justificación de la Investigación	34
1.8 Delimitaciones del estudio	35
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	36
2.1 Marco Teórico de la variable dependiente Y: “Desempeño docente”	36
2.1.1 <i>Teorías y definiciones</i>	36
2.1.2 <i>Investigaciones aplicadas del desempeño docente</i>	40
2.2 Marco Teórico y Estudios de investigaciones aplicadas de las variables independientes	42
2.2.1 <i>Variable independiente X_1: “Planeación didáctica”</i>	42
2.2.2 <i>Variable independiente X_2: “Dominio de contenidos”</i>	47
2.2.3 <i>Variable independiente X_3: “Uso de las TIC”</i>	51

2.2.4 Variable independiente X_4 : "Actitud motivacional"	54
2.2.5 Variable independiente X_5 : "Comunicación efectiva"	58
2.3 Hipótesis operativas	61
2.3.1 Modelo Gráfico de la Hipótesis.....	61
2.3.2 Modelo de relaciones teóricas con la hipótesis	62
3.1 Tipo y diseño de la investigación.....	63
3.1.1 Tipos de investigación	63
3.1.2 Diseño de la investigación	64
3.2 Métodos de recolección de datos	65
3.2.1 Elaboración de la encuesta o entrevista estructurada	65
3.2.2 Operacionalización de las variables de la hipótesis	67
3.2.3 Métodos de evaluación de expertos.....	68
3.3 Población, marco muestral y muestra.....	69
3.3.1 Tamaño de la muestra	70
3.3.2 Sujetos de estudio	71
3.4 Métodos de análisis	71
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	73
4.1 Prueba piloto	73
4.2 Resultados finales	74
4.2.1 Estadística descriptiva del perfil del docente y variables de estudio	75
4.2.2 Análisis estadístico de regresión lineal múltiple	81
4.3 Comprobación de hipótesis	88
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
Anexo 1. Acuerdo Secretarial número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada.....	110
Anexo 2. Formato para la prueba de validez de contenido	113
Anexo 3. Cambios en la redacción de ítems por validación de expertos	117
Anexo 4. Formato de encuesta para prueba piloto	118
Anexo 5. Oficio de autorización	123
Anexo 6. Formato de encuesta	124
Anexo 7. Tablas de estadística descriptiva	128
Anexo 8. Resultados del análisis de regresión lineal múltiple	132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Profesores acreditados y certificados de NMS de la UANL.....	22
Tabla 2. Dimensiones conceptuales del desempeño docente.....	39
Tabla 3. Dimensiones conceptuales de la planeación didáctica.....	45
Tabla 4. Dimensiones conceptuales del dominio de contenidos.....	49
Tabla 5. Dimensiones conceptuales del uso de las TIC.....	53
Tabla 6. Dimensiones conceptuales de la actitud motivacional.....	56
Tabla 7. Dimensiones conceptuales de la comunicación efectiva.....	59
Tabla 8. Relación estructural hipótesis - marco teórico.....	62
Tabla 9. Descripción de variables del perfil docente.....	66
Tabla 10. Descripción de la medición de variables.....	66
Tabla 11. Operacionalización de variables.....	67
Tabla 12. Medición de variables después de evaluación de expertos.....	69
Tabla 13. Instituciones de NMS de la UANL.....	69
Tabla 14. Resultados del análisis de confiabilidad.....	74
Tabla 15. Análisis descriptivo de las variables de estudio.....	79
Tabla 16. Resultados de análisis de varianza	82
Tabla 17. Resultados de Durbin-Watson	82
Tabla 18. Resultado de estadístico de Levene	83
Tabla 19. Resultados de la prueba de Kolmogoroy-Smirnov	83
Tabla 20. Histogramas de variables.....	84
Tabla 21. Resultados de Prueba de Fisher	84
Tabla 22. Resultado del coeficiente de determinación y Durbin-Watson.....	85
Tabla 23. Resultados de análisis de varianza	86
Tabla 24. Resultados de estadísticos de colinealidad.....	87
Tabla 25. Resultados de los coeficientes tipificados	87
Tabla 26. Resultados de hipótesis	88

ÍNDICE DE ECUACIONES

Ecuación 1. Fórmula para el cálculo de la muestra de población finita.....	70
Ecuación 2. Cálculo de la muestra de población finita	71
Ecuación 3. Ecuación de regresión lineal múltiple.....	88

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Estudiantes inscritos en NMS en México.....	17
Gráfica 2. Cantidad de escuelas de NMS en Nuevo León.....	17
Gráfica 3. Cantidad de alumnos de NMS en Nuevo León.....	18
Gráfica 4. Proporción acumulativa de docentes atendidos por PROFORDEMS...	20
Gráfica 5. Proporción acumulativa de docentes participantes en CERTIDEMS...	21
Gráfica 6. Género.....	76
Gráfica 7. Edad.....	76
Gráfica 8. Estado civil.....	77
Gráfica 9. Antigüedad.....	77
Gráfica 10. Bachillerato.....	78
Gráfica 11. Capacitación y certificación.....	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa conceptual del problema de estudio.....	25
Figura 2. Antecedentes teóricos.....	32
Figura 3. Modelo gráfico de la hipótesis.....	61

INTRODUCCIÓN

Con la finalidad de unificar las formas de operación del servicio en la Educación Media Superior (EMS) en México, el Sistema Educativo Nacional (SEN) en el 2008 pone en marcha la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), la cual está enfocada en que los estudiantes de bachillerato, al culminar sus estudios, cuenten con el mismo perfil de egreso y, para cumplir con dicho objetivo, los docentes deben contar con ocho competencias docentes conformadas por 40 atributos plasmadas por la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial de la Federación el 29 de octubre del 2008 en el Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada el cual se aprecia en el Anexo 1. Cabe señalar que en este estudio se decidió enfocarse en los atributos de las competencias del perfil docente, ya que, al ser una cantidad considerable, esto podría dificultar el identificar aquellos que aportarían mejoras en el desempeño docente, por lo que se seleccionaron cinco atributos que se consideraron relevantes dadas las características de la docencia en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

El perfil docente fue definido en base a las aportaciones de experiencias y propuestas de diferentes autoridades educativas locales y a las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Con lo anterior, el papel del docente cobra mayor relevancia, ya que es el principal generador del aprendizaje y, por ende, uno de los principales actores en el desarrollo social de un país, por lo cual evaluar su desempeño es de gran interés para la sociedad.

Desde la perspectiva del docente, su desempeño se puede ver afectado por diferentes condiciones y factores presentes al ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, en esta investigación se probó, a través de un análisis de regresión múltiple, la relación entre los atributos de las competencias: planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva, los cuales les permiten mejorar su desempeño en las

instituciones de Nivel Medio Superior (NMS) de la UANL. En base a las teorías y modelos de las variables involucradas se diseñó el instrumento de medición adecuado que permitió recabar los datos correspondientes a los atributos de las competencias docentes y su desempeño, de una muestra significativa de docentes que laboran en las Escuelas Preparatorias de la UANL distribuidas en el estado de Nuevo León.

La mayoría de los docentes de NMS no tienen una formación pedagógica, ya que el requisito para impartir clases en este nivel es contar con una carrera profesional, por lo que aprenden a serlo a través de alguna capacitación, mediante la observación a otros docentes, imitando o tomando ideas de sus profesores cuando fueron estudiantes, por mencionar algunas. Entonces existen docentes que, a pesar de contar con los conocimientos en las asignaturas que imparten, no consideran otros elementos indispensables para el desarrollo y/o fortalecimiento de las competencias en los estudiantes. Esta investigación contribuye a definir los atributos de las competencias docentes que el profesor debe desarrollar para mejorar positivamente su desempeño, así mismo, para que las autoridades correspondientes lleven a cabo acciones enfocadas en mejorar dichos atributos, logrando así una mejoría en el desempeño de los docentes de NMS y, por consecuencia, en la calidad educativa ofrecida por la UANL.

En el capítulo uno se explica la naturaleza y dimensión del estudio, iniciando con los antecedentes de las competencias docentes y su relación con el desempeño docente. Posteriormente se da a conocer el planteamiento teórico del problema, así como la pregunta central de investigación, el objetivo general de este estudio, la hipótesis general, una breve explicación de la metodología a utilizar, la justificación del estudio y, finalmente, las delimitaciones.

En el capítulo dos se da a conocer el marco teórico correspondiente a la variable dependiente: desempeño docente, y de las variables independientes: planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva. Así mismo, se incluyen diversas definiciones de cada una de las variables, seleccionando una de ellas como definición conceptual y

argumentando por qué se seleccionó, y estudios empíricos donde las variables de estudio estuvieron presentes.

En el capítulo tres se presentan los pasos y métodos utilizados en la investigación, la cual es una investigación cuantitativa de tipo exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa. En cuanto al diseño, la investigación es no experimental, transversal, documental y de campo. Así mismo, en esta investigación el método de recolección de datos utilizado fue la encuesta, a través de un cuestionario (instrumento de medición), en donde los docentes autoevaluaron sus competencias y su desempeño docente. Finalmente, se dan a conocer los métodos de análisis estadístico que se utilizarán en este estudio.

Finalmente, en el capítulo 4 se dan a conocer los resultados obtenidos de la prueba piloto, así como de la muestra final. Inicialmente en la prueba piloto se realizó una medición de la fiabilidad y consistencia interna del instrumento de medición a través de la prueba de Alfa de Cronbach. Una vez recabadas un total de 345 encuestas se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo e inferencial - comprobando los supuestos estadísticos y un análisis de regresión lineal múltiple - lo que permitió probar estadísticamente la hipótesis de investigación del modelo conceptual propuesto, para dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir con el objetivo del estudio.

CAPÍTULO 1. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL ESTUDIO

En este capítulo se explica la naturaleza y dimensión del estudio, iniciando con los antecedentes de las competencias docentes y su relación con el desempeño docente, posteriormente se da a conocer el planteamiento teórico del problema, así como la pregunta central de investigación, el objetivo general de este estudio, la hipótesis general, una breve explicación de la metodología a utilizar, la justificación del estudio y finalmente las delimitaciones.

1.1 Antecedentes del problema a investigar

A continuación, se presentan los hechos actuales relacionados con la Educación Media Superior (EMS) en el mundo, cómo ha evolucionado en México, específicamente en Nuevo León, así como su impacto en la docencia y las acciones que se han implementado para hacer frente al reto que se les ha presentado en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Además, se explican las causas y consecuencias del problema de estudio, generado un mapa mental del planteamiento del problema.

1.1.1 Hechos que contextualizan el problema

a) La importancia de la Educación Media Superior

La educación es la clave para mejorar la calidad de vida de las personas, proporcionándoles los conocimientos, las capacidades y las competencias necesarias para participar de manera efectiva en la sociedad y en la economía. Por lo que esto ha repercutido en que el requisito mínimo para encontrar empleo en casi todos los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) sea un título de EMS, pues de acuerdo con esta asociación, las tasas de graduación en EMS son un buen indicador para determinar si un país está preparando a sus estudiantes para cumplir con los requisitos mínimos del mercado laboral (OECD, 2022).

La OECD (2022) establece que, en promedio, alrededor del 79% de los adultos entre 25 y 64 años han obtenido el equivalente a un título de EMS. Además, en 33 países de la OECD y la Federación de Rusia, el 60% o más de la población entre 25 y 64 años han terminado por lo menos la EMS. Pero en algunos países sucede lo contrario: en Colombia, México y Turquía, el 57% o más de las personas entre 25 y 64 años no ha terminado la EMS.

En México, la EMS es un nivel educativo que desde sus inicios en 1868 se ha caracterizado por su dispersión y desarticulación desde el punto de vista organizacional, lo que ha provocado que se identifique como un nivel educativo con falta de identidad. De hecho, se considera que el bachillerato carece de claridad en sus fines, competencias y capacidades a desarrollar, que no prepara adecuadamente a los estudiantes para el mundo laboral, que no brinda las herramientas necesarias para la educación superior y que no desarrolla las competencias para que los estudiantes se desenvuelvan en la sociedad actual.

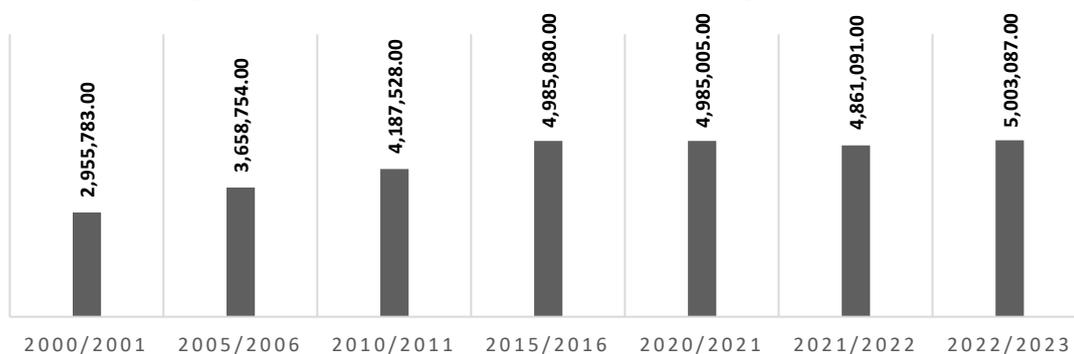
Por tal motivo, para superar los problemas e insuficiencias de este nivel educativo, en el 2008 surge la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que, según Rodolfo Tuirán y Daniel Hernández, “impulsó la educación por competencias y la regulación e integración de los más de treinta subsistemas educativos, mediante el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) que establece que todos los estudiantes de Nivel Medio Superior (NMS)” (Tuirán y Hernández, 2016, p. 1), al culminar sus estudios de bachillerato deberán haber desarrollado las mismas competencias y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que es un mecanismo para evaluar los planteles de los diferentes subsistemas y así elevar la calidad de estos.

En el 2005, antes de la reforma del 2008, la EMS se consideraba el nivel educativo de mayor reprobación y de los que lograban graduarse solamente la mitad de los egresados continuaba con la educación superior; esto representaba una mayor cantidad de personas desempleadas y entre toda la población de México “se observaba precisamente entre los jóvenes de 18 años que egresaba del bachillerato - con una tasa de 8.5 por ciento -; y, en promedio, un recién egresado

del bachillerato tardaba al menos 14 meses en encontrar su primer empleo” (CEES, 2018, p. 2).

En la Gráfica 1 se pueden observar las cantidades de estudiantes inscritos en NMS en México, en donde se aprecia que ha habido un crecimiento constante, sin embargo, en el ciclo escolar 2020-2021 hubo un estancamiento ya que la cantidad de estudiantes inscritos permaneció con una mínima variación en comparación con el ciclo escolar 2015-2016.

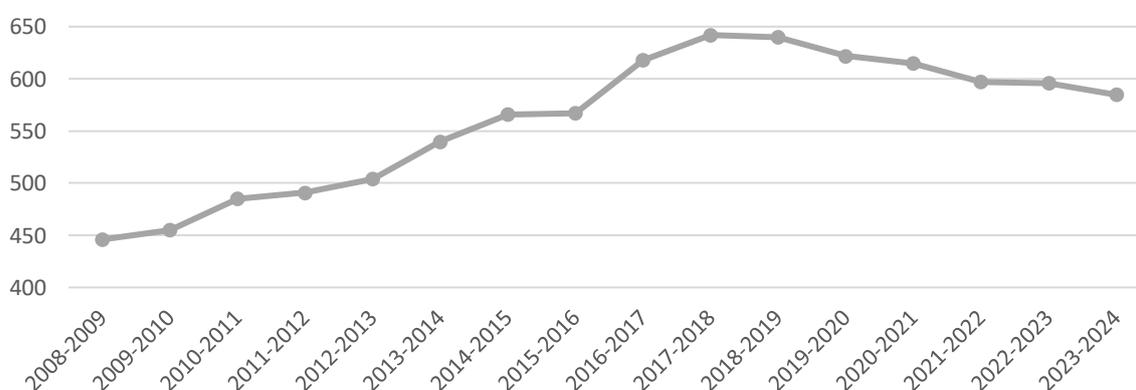
Gráfica 1. Estudiantes inscritos en NMS en México



Fuente: Badillo (2023)

En el caso específico de Nuevo León, a partir de la RIEMS, ha sufrido una serie de cambios, en cuanto a la cantidad de escuelas que brindan el servicio de EMS y, en la Gráfica 2, se muestra cómo a partir del 2008 hubo incremento constante hasta el ciclo escolar 2018-2019 cuando empezó a descender de manera constante hasta el ciclo escolar 2023-2024.

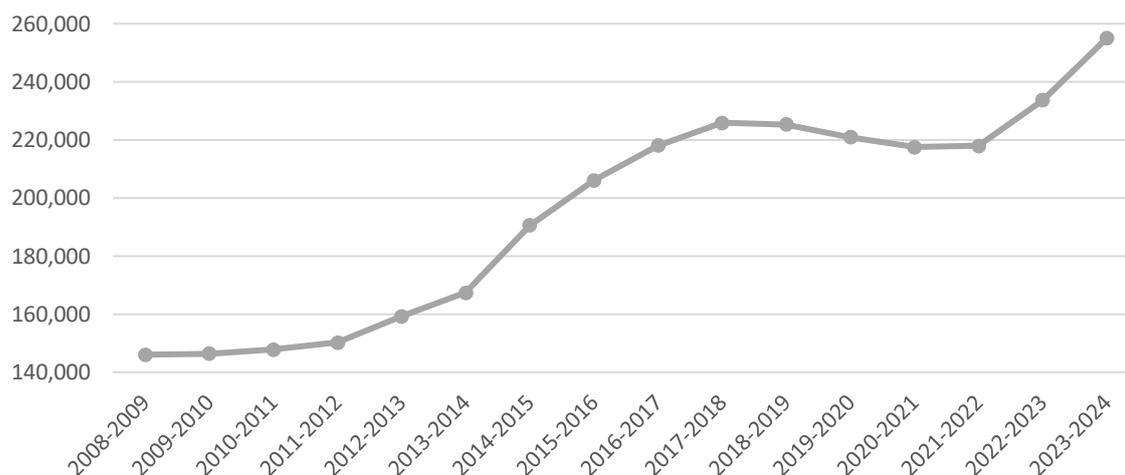
Gráfica 2. Cantidad de escuelas de NMS en Nuevo León



Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa

Cabe señalar que, en el caso de la cantidad de alumnos en el NMS, en la Gráfica 3 se puede observar que en el ciclo escolar 2018-2019 se inició con una disminución de estudiantes, la cual no continuó, ya que a partir de ciclo 2021-2022 volvió a despuntar de manera considerable, en contraste con la cantidad de escuelas que cada vez fue menor.

Gráfica 3. Cantidad de alumnos de NMS en Nuevo León



Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa

Dichos alumnos están inscritos en diferentes instituciones educativas, entre las que se encuentran las 29 Escuelas Preparatorias de la UANL, distribuidas en diferentes municipios de estado de Nuevo León. En el 2023, de los 254,989 alumnos inscritos en el NMS “79,046 son de la UANL, (UANL, 2023, p.9), teniendo una cobertura del 31% en el estado.

En el 2023, la EMS en México vuelve a sufrir cambios con la puesta en marcha del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), el cual, según el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) (2022) “tiene como propósito principal desarrollar una base de habilidades, de conocimientos y de cultura para adolescentes y jóvenes, que les permita aprender a aprender de por vida” (p. 10), contribuyendo así en “la formación de las capacidades para enfrentar los retos que presentan la incertidumbre del futuro, con los principios de una comunidad en bienestar y de integración solidaria (CONAEDU, 2022, p 10).

b) Perfil del docente en el Nivel Medio Superior

Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social y que debe reunir el docente de la EMS, y, como consecuencia, definen su perfil. Las competencias no manifiestan la actual situación de los docentes, ni se refieren solamente al deber ser, son “un parámetro para la formación docente y la mejora continua de enseñanza y aprendizaje para desarrollar las competencias de los docentes a mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional” (SEP, 2008, p. 2).

La RIEMS, en el Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada del Diario Oficial de la Federación (2008), establece el Perfil del Docente del SNB, el cual se puede apreciar en el Anexo 1. Allí se definen las ocho competencias conformadas por 40 atributos que deberán cumplir los docentes de las instituciones educativas en la modalidad escolarizada para impartir la EMS y operar en el SNB, permitiendo que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Perfil de Egreso.

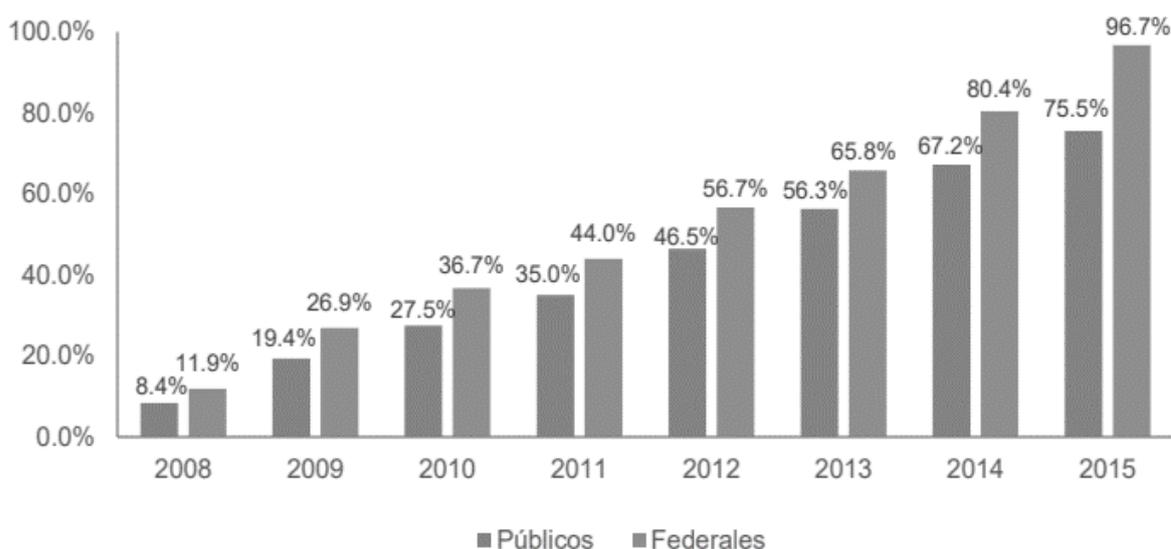
Dicho Perfil Docente fue definido con base en las aportaciones de experiencias y propuestas de diferentes autoridades educativas locales y a las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como lo establece el Acuerdo número 447 del Diario Oficial de la Federación” (DOF, 2008, p. 1).

A pesar de que en el 2023 la EMS en México sufre otro cambio con el MCCEMS, el perfil docente establecido en el 2008 con la RIEMS y plasmado en el Acuerdo número 447 del DOF continúa teniendo vigencia, ya que se requerían competencias para poder cumplir con las demandas que establece el mismo MCCEMS, que no contaba con esta base necesaria.

c) Formación en competencias

Para que los docentes pudieran hacer frente a los nuevos retos, a nivel nacional se puso en marcha la primera estrategia de formación continua docente de NMS a través del Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) con la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias docentes, el cual estuvo vigente desde el año 2008 hasta el año 2015. En la Gráfica 4 se muestra la proporción acumulativa de docentes atendidos por este programa, tanto de instituciones públicas y federales, siendo éstas últimas quienes para el 2015 contaban con que “el 96.7 por ciento de los docentes federales participaron en el PROFORDEMS” (CEES, 2018, p. 17).

Gráfica 4. Proporción acumulativa de docentes atendidos por PROFORDEMS

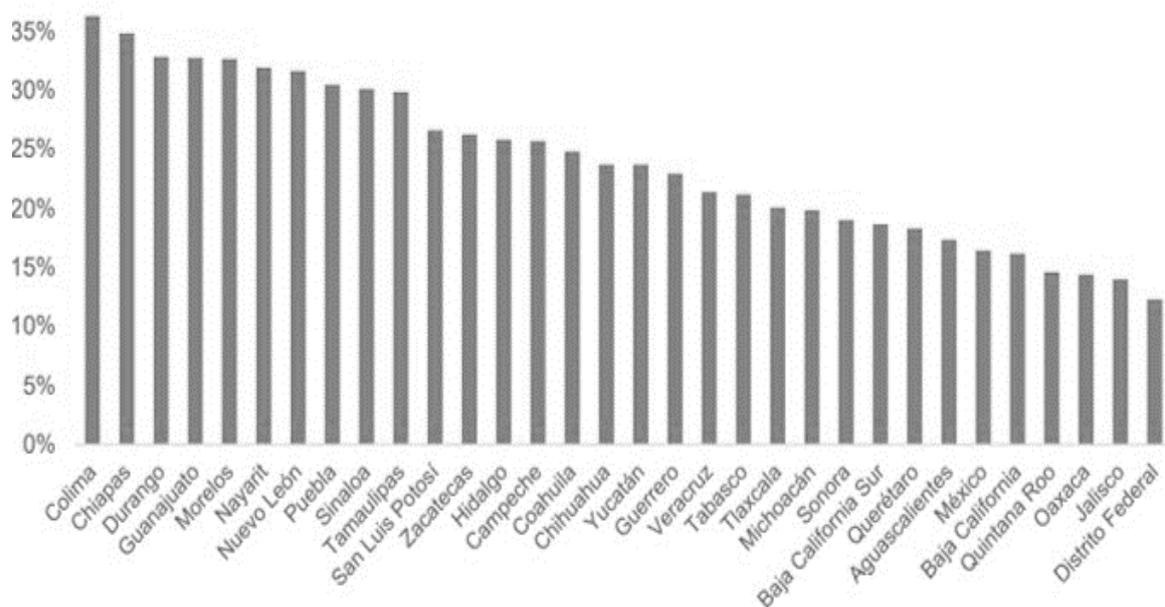


Fuente: CEES, (2018)

Cabe señalar que la formación docente dentro del programa fue impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), mediante la Especialidad en Competencias Docentes, y por las instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES, mediante el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior.

Una vez concluida la formación en competencias, para verificar el desarrollo de las ocho competencias docentes con sus 48 atributos, se pasó por un proceso de certificación oficial mediante el programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), que estuvo vigente hasta el 2017. En la Gráfica 5 se puede apreciar por entidades la cantidad de docentes certificados del 2008 al 2015 (CEES, 2018).

Gráfica 5. Proporción acumulativa de docentes participantes en CERTIDEMS



Fuente: CEES, (2018)

Así mismo con el objetivo de apoyar la implementación exitosa de la RIEMS, el SNB, por mediación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), “diseñó un modelo de evaluación que atiende a la población docente no incorporada a programas de actualización y formación, denominado Evaluación de Competencias Docentes en la Educación Media Superior (ECODEMS) permitiendo demostrar que los docentes cuentan con el perfil requerido” (CENEVAL, 2018, p. 7).

Con el nuevo MCCEMS, universidades de distintos lugares del país crearon convenios con diversas instituciones certificadoras para certificar ellos mismo a sus docentes, como fue el caso de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la UANL. De hecho, la UANL siempre se ha distinguido por ofrecer educación de calidad, así

que en esta área no hizo la excepción, ya que ha hecho un esfuerzo considerable para que sus docentes puedan hacer frente a las demandas de la sociedad actual, a partir de la RIEMS, partiendo con la acreditación de PROFORDEMS que, aunque se culminó en el 2015, sigue vigente para los docentes que la obtuvieron, así mismo con las certificaciones en competencias CERTIDEMS y ECODEMS que finalizaron en el 2017.

Para continuar con la certificación en competencias de los docentes en la UANL, a partir del 2019 la Dirección del Sistema de Estudios de Nivel Medio Superior (DSEMS) convoca, a través de la Dirección de Formación y Desarrollo Profesional (DFyDP), a los docentes para obtener la certificación con el estándar nacional de competencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP): EC099, cuyo propósito es “facilitar procesos de aprendizaje para el desarrollo de competencias en el NMS” (SEMS, 2020, p. 1), del organismo del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER).

De acuerdo con el 2° informe de actividades del Dr. MED. Santos Guzmán López, correspondiente al año 2023 (UANL, 2023), la planta académica de docentes de “nivel medio de la UANL corresponde a 2,350 docentes” (p. 17), de los cuales “3,765 se encuentran acreditados y/o certificados” (p. 18). En la Tabla 1 se muestra el desglose a lo largo de los últimos cuatro años.

Tabla 1. Profesores acreditados y certificados de NMS de la UANL

<i>Año</i>	<i>PROFORDEMS</i>	<i>CERTIDEMS</i>	<i>ECODEMS, EC099 y otras</i>
2020	2177	2066	302
2021	1326	842	1127
2022	1427	838	1416
2023	1427	838	1500

Fuente: UANL (2023)

1.1.2 Las causas y la consecuencia de los hechos

Existen diversas causas que tienen un impacto en el desempeño docente en el NMS, entre ellas, que el docente no cuenta con una planeación de las actividades enseñanza-aprendizaje que realizará en cada una de las sesiones, así como de los objetivos que pretende lograr en cada una de ellas, lo cual es de suma importancia, ya que el trabajo en el aula debe estar encaminado a “propósitos, metas y logros relacionados con los fines educativos, la filosofía institucional, los modelos pedagógicos y las características de los sujetos que aprenden” (Quintero, *et al.*, 2011, p. 40), es decir, este no es un trabajo improvisado.

Para poder realizar una planeación de las actividades enseñanza-aprendizaje que tengan un impacto significativo en el desempeño docente, es necesario que este cuente con los conocimientos propios de las asignaturas que imparte, ya que existen docentes que imparten Unidades de Aprendizajes (UA) que no van acordes a su formación profesional, siendo de suma importancia en el NMS ya que, “la idoneidad de la planta docente influye de manera positiva en los resultados de la evaluación del desempeño” (Álvarez, Gutiérrez, y Martín del Campo, 2018, p. 487).

Así mismo, el hecho de que los docentes no cuentan con estudios, capacitaciones o acceso al equipo que le permitan hacer uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), es decir, no están familiarizados con el uso de éstas, se considera como otra de las causas que afectan el desempeño docente, pues ellos recibieron una formación profesional en diferentes áreas del conocimiento, donde la relación con las TIC fue nula o escasa, por lo que es necesario que reciban capacitación en esta área para poder integrarlas en sus actividades frente al grupo. Sin embargo, es necesario “tener claro que estas herramientas son sólo un apoyo para la práctica docente y el aplicarlas de manera consciente se puede reflejar en mayor calidad educativa” (Flores et al. 2011, p. 3), Asimismo, la capacitación por sí sola no es suficiente, el docente debe contar con el apoyo y seguimiento a la aplicación de estas en la práctica docente.

En relación con las características propias del docente, la actitud del docente puede influir de forma positiva o negativa en el desempeño docente, ya que, si en el proceso de enseñanza-aprendizaje muestra una actitud apática, es decir, muestra poco interés por enseñar e incluso se muestra desganado, esto repercute en los estudiantes, ya que “las malas experiencias pueden provocar frustraciones y desánimos, en contraste, las actitudes positivas pueden crear motivación y satisfacción de los estudiantes” (Moreno y Cervelló, 2004, p.46).

Finalmente, una última causa sería que los docentes no tienen claridad al expresarse, al mencionar aspectos relacionados con la clase, como los objetivos, la forma de trabajar, de evaluar, entre otros. Es una necesidad imperante que todo docente debe tener la capacidad para explicar conceptos, procedimientos, acontecimientos y materiales a los estudiantes, ya que “la mejora en las habilidades comunicativas impulsa de manera significativa el aprendizaje de sus estudiantes, el éxito del trabajo en equipo con sus compañeros, el mantenimiento de un vínculo positivo con los padres de familia y en general el disfrutar de una sana convivencia escolar y social” (Cañas y Hernández, 2019, pp. 158-159).

Las causas mencionadas anteriormente tienen como consecuencia un deficiente desempeño docente, ya que los docentes no tienen una guía a seguir para impartir sus clases, obstruyendo el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes, pues, de acuerdo con Claudia Ascencio Peralta (2016), estos “deben ser preparados para un tipo de aprendizaje autónomo” (p. 129), tendiendo siempre como compañeros y guías a los docentes; “dando igual o más importancia al dominio de la forma en la que aprenden, que a la mera acumulación de contenidos; equilibrar las exigencias de la asignatura y la organización del curso con las condiciones y apoyos que se ofrecen y favorecer la progresividad y la continuidad en la formación” (Peralta, 2016, p. 129). Ante tal demanda, los docentes deben contar con un camino a seguir para que en cada sesión pueda avanzar en los objetivos de aprendizaje.

1.1.3 Gráfica de causas y consecuencia del problema a investigar

Respecto al problema a investigar, que es el desempeño docente, en la Figura 1 se pueden apreciar diferentes causas -sustentadas por diferentes autores- como: inexistente planeación, diferente formación profesional, sin acceso a las TIC, apatía por enseñar y falta de claridad al expresarse.

Figura 1. Mapa conceptual del problema de estudio



Fuente: Elaboración propia

1.2 Antecedentes teóricos del planteamiento del Problema

A continuación, se presentan los antecedentes teóricos del fenómeno a investigar, es decir, de la variable dependiente: desempeño docente. Se muestra la relación teórica del desempeño docente con las variables independientes. Por último, se da a conocer la aportación teórica de esta investigación.

1.2.1 Antecedentes teóricos de la variable dependiente (Y)

Existen pocas teorías respecto al desempeño docente, sin embargo, Puente Fumero, Martínez Díaz y Tamayo García (2018) relacionan la Teoría de Educación Avanzada con el desempeño docente, dicha teoría fue desarrollada desde 1982 hasta la fecha, brindando los sustentos teóricos, metodológicos y procedimentales necesarios para abordar la temática del mejoramiento del desempeño docente, reconociendo así esta teoría como referente teórico para el estudio y sistematización del proceso de mejoramiento de los seres humanos, con el fin de

proporcionar nuevos conocimientos, habilidades, hábitos, sentimientos, actitudes, conducta y calidad de vida, facultándolos para la transformación y producción de conocimientos, con el objetivo de transformar la realidad y de esta forma contribuir a elevar la profesionalidad, la conducta ética y el mejoramiento de su desempeño.

El desempeño docente se puede abordar a través de la Teoría general del desempeño laboral, la cual surge por la necesidad de “medir el desempeño de manera integral proporcionando los componentes para medir el desempeño” (Bautista Cuello, Cienfuegos Fructus y Aguilar Panduro, 2020, p. 117). Existe también la Teoría del desempeño contextual refiriéndose a que “los empleados van más allá de los requisitos enlistados en las descripciones de los puestos” (Artega y López, 2022, p. 33).

Una teoría que repercute en el desempeño docente es la Teoría de Autoeficacia, que explica cómo sus componentes (mecanismos, fuentes y procesos) se encuentran mediados por la autoeficacia. Asimismo, Gamarra, Camargo y Rodríguez (2024) aseguran que los niveles de autoeficacia positivos o negativos pueden marcar profundas consecuencias en el desempeño personal y/o profesional de las personas.

Existen hallazgos a través de investigaciones realizadas por diferentes autores sobre el desempeño docente en la EMS a partir de la RIEMS, en los cuales se cuestiona la forma en que se está llevando su evaluación para que realmente se cumpla el objetivo de lograr mejoras en el desempeño.

Entre las investigaciones se tiene el caso de la realizada por Sergio Tobón (2018), quien llevó a cabo un estudio documental sobre la evaluación del desempeño docente en la Educación Básica y EMS en México. En dicha publicación inicia colocando las categorías abordadas en el estudio documental para plantear las preguntas que se buscan responder; posteriormente se hizo la selección de documentos que dieran sustento a la investigación. Dentro de los resultados se da a conocer que el proyecto de enseñanza en la evaluación del desempeño docente en México está centrado en la planeación didáctica, a través

de tres momentos: 1) elaboración del diagnóstico y planeación didáctica; 2) ejecución de las actividades de la secuencia didáctica y sistematización de tres productos de los estudiantes; 3) elaboración de un texto de análisis y reflexión de la práctica. Sin embargo, lo que se evalúa son evidencias documentales que por sí solas no pueden usarse para determinar el desempeño docente, para que esta evaluación realmente contribuya a una mejora del desempeño “requiere observación y registro de las clases en un marco de trabajo colaborativo con los maestros” (Tobón, 2018, p. 24).

Rosario, *et al.* (2016) realizó en preparatorias de la UdeG una investigación donde se planteó una metodología para implementar la cultura de evaluación docente por las necesidades surgidas por la RIEMS y el ingreso al SNB. La metodología utilizada fue basada en tres acciones: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para las cuales se usaron cuestionarios como instrumentos de evaluación contruidos a partir de afirmaciones valoradas mediante una escala tipo Likert, con cinco posibilidades de selección y atendiendo al grado de acuerdo-desacuerdo identificado por el informante, dichos instrumentos pasaron por varios procesos de validación realizados en dos talleres. Los resultados obtenidos fueron los criterios de desempeño para las tres acciones propuestas.

1.2.2 Antecedentes de investigaciones teóricas de la variable dependiente Y con respecto a las variables independientes propuestas (X_1, X_2, X_3, X_4, X_5)

En esta investigación se plantea que el desempeño docente tiene relación con las competencias: planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva; de los cuales se descubrió evidencia que sustentan dicha relación.

En el caso de la planeación didáctica, Rubí Estela Morales Salas (2018) llevó a cabo una investigación en tres preparatorias de la UdeG, en las cuales se eligieron 55 docentes de los 217 de la cifra poblacional. Como parte de la metodología, se inició realizando un diagnóstico de manera cualitativa, entrevistando a los coordinadores académicos de cada uno de los planteles,

mediante una entrevista semi dirigida, posteriormente los docentes respondieron a un cuestionario basado en el Acuerdo número 447 del DOF y el Manual para evaluar el desempeño docente en el Bachillerato Tecnológico y General, que ayudó a conocer la percepción que los docentes tienen acerca de la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados encontrados hacen hincapié en que los docentes necesitan planear las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera consciente y bajo un enfoque por competencias que no solo les propicie aprendizajes significativos, sino que los inserte en un contexto real de la vida cotidiana y que los impulse a emprender a través de la movilización de conocimientos.

Por otra parte, Salinas, Nevárez, y Torres (2014), en su investigación llevada a cabo con docentes universitarios pertenecientes a dos de las instituciones más importantes en, Chihuahua., México, hacen referencia a la relación existente entre la planeación didáctica y el desempeño docente. Como metodología utilizaron una adaptación de una escala para medir la autoeficacia del docente universitario en un estudio realizado en España. “La adaptación consiste en cinco preguntas abiertas relacionando la autoeficacia del docente con la planeación didáctica, en la segunda parte del instrumento el docente contesta 15 preguntas, donde responde sobre la capacidad para realizar cada tarea relacionada con su planeación y las mismas preguntas acerca de la regularidad con que realiza dichas actividades” (Salinas, Nevárez, y Torres, 2014, p. 4). En la tercera parte el docente lleva a cabo una autoevaluación y suma todos los puntos obtenidos. De acuerdo con estos investigadores, los resultados de la investigación muestran que la mayoría de los docentes encuestados se sienten capaces de realizar una planeación didáctica y están conscientes de que esto es un factor que determina la autoeficacia, sin embargo, en el momento de la realización y ejecución de esta, su nivel de compromiso para hacerlo de manera frecuente es más bajo.

Respecto al dominio de contenidos por parte del docente y su relación con el desempeño docente, Eugenio Merellano-Navarro *et al.* (2016), en su investigación realizada en la Universidad Autónoma de Chile, encuentran una relación entre estos dos aspectos. La metodología utilizada fue mixta, ya que para

identificar las características de un buen docente universitario se aplicaron “instrumentos cualitativos y cuantitativos que permitieron recoger la información a través de cuestionarios de preguntas abiertas y entrevistas en profundidad” (Eugenio Merellano-Navarro *et al.*, 2016), permitiendo tomar en cuenta la perspectiva de los involucrados en la acción educativa. Para estos investigadores, “los resultados más destacados señalan que los rasgos interpersonales son la categoría con mayor frecuencia junto al dominio del contenido de la enseñanza. Se concluye que los estudiantes valoran a un buen docente cuando posee características que se conjugan en lo pedagógico, humano e ideológico, priorizando en todo momento, la centralidad en el aprendizaje de los estudiantes” (Eugenio Merellano-Navarro *et al.*, 2016).

Susan Francis Salazar (2006), directora del Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa, en un artículo hace un análisis de las cualidades del docente universitario basándose en la evaluación del desempeño docente en la educación superior, permitiendo encontrar una relación con el dominio de los contenidos. La metodología planteada en esta investigación fue cualitativa y documental centrando los procesos formativos de los docentes en la interrelación de tres ámbitos: el personal, el disciplinar y el pedagógico. Para Salazar, la dimensión disciplinar “se asocia con el docente por su relación con el conocimiento de la disciplina” (Salazar, 2006, p. 40), resaltando que en una evaluación del docente la opinión de los estudiantes no es suficiente, “pues los niveles de profundización y manejo disciplinar no les permiten la emisión de juicios de valor al respecto, lo cual sí podrían hacer docentes pares o colegas del docente” (Salazar, 2006, p. 40). Sin embargo, se encuentran algunos aspectos de la dimensión disciplinar que, según Susan Salazar (2006), sí corresponden y pueden ser reconocidos por los estudiantes, como lo son: “el dominio del contenido disciplinar, o sea el manejo que refleja en la estructura conceptual y procedimental de lo que enseña está libre de improvisación y tiene pertinencia con el entorno cultural y específicamente de la profesión” (p. 40).

En cuanto al uso de las TIC y su relación con el desempeño docente, la investigación realizada por la doctora Soledad Paula Amador Mendoza (2020)

relaciona dichas variables en la educación básica, sin embargo, es un estudio que puede replicarse en el NMS y Superior. En este caso en específico, la investigación se realizó en 84 docentes del distrito de Santiago de Cao, en un estudio correlacional causal. Como instrumentos de evaluación se utilizaron dos cuestionarios: uno para el uso de las TIC y el otro para el desempeño docente. “Los resultados en el uso de las TIC mostraron que el 82.1% de los docentes se ubica en el nivel alto, mientras que, en desempeño docente, el 84,5% de los profesores se ubica en el nivel regular” (Amador Mendoza, 2020, p. 7). Respecto a la relación de las dos variables al realizar las pruebas estadísticas se determinó que existe una influencia positiva considerable del uso de las TIC en el desempeño de los docentes.

En otra investigación, la cual fue realizada a docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit, se puede percibir el impacto del uso de las TIC en el desempeño docente. La metodología en dicha investigación fue aplicar el instrumento de evaluación a 45 estudiantes. Para aplicar el instrumento se utilizó el software SED (Software de Evaluación Docente). Los instrumentos aplicados SED los procesó y agrupó en forma globalizada. “Para identificar un incremento o decremento en el desempeño de los docentes, los resultados de la encuesta 2020 SED se compararon con las evaluaciones de 2 años anteriores. En forma adicional, en el instrumento de evaluación se estableció un anexo con preguntas para recopilar datos sobre la infraestructura y recursos digitales que, en opinión de los estudiantes, el docente promovió y utilizó para el ofrecimiento de su asignatura” (Cortés *et al.*, 2020, p. 53). Como resultados de la investigación se detectó que “el 76.54% de los estudiantes percibió que sus docentes tenían dominio de la TIC al ofrecer sus clases” (Cortés *et al.*, 2020, p. 56).

La actitud motivacional del docente se considera una competencia docente que tienen relación con el desempeño docente, lo cual queda de manifiesto en la investigación realizada por Huertas, Ardura y Nieto (2008) quienes realizaron un estudio empírico. En el cual, en primer lugar, analizaron el desempeño docente tomando como punto de partida cuatro momentos de la enseñanza: 1) la introducción de las actividades: presentación de tareas y de los objetivos o metas

de cada actividad; 2) La preparación y presentación de las tareas educativas; 3) El desarrollo de las actividades; 4) El modo de evaluación. En segundo lugar, se reflexionó respecto a la forma de comunicar del docente. En conclusión, se resaltó la importancia de la actitud motivacional del docente a través de ejemplos de los cuatro momentos de la enseñanza.

Aunque existen estudios que no abordan directamente las variables de interés, en sus resultados se encuentran hallazgos de la relación entre estas, como es el caso del realizado por Martínez, Esparza y Gómez (2020) en la que se aborda el desempeño docente desde la perspectiva de la práctica educativa y en sus resultados encuentra la relación con la actitud motivacional. El estudio fue desarrollado en cinco zonas escolares del centro sur de Chihuahua, a través de un paradigma pragmático con un enfoque mixto y un diseño secuencial exploratorio correlacional. Allí se elaboró y aplicó un instrumento para evaluar el desempeño docente formado por 77 reactivos divididos en cinco dimensiones: 1) Planificación de clases, 2) Procedimientos metodológicos, 3) Medios de enseñanza, 4) Ambientes de aprendizaje y 5) Práctica docente. Para finalizar los datos obtenidos del instrumento se sometieron a pruebas estadísticas. Dentro de los resultados encontrados un elemento que se repetía en los buenos profesores era la motivación por su quehacer diario.

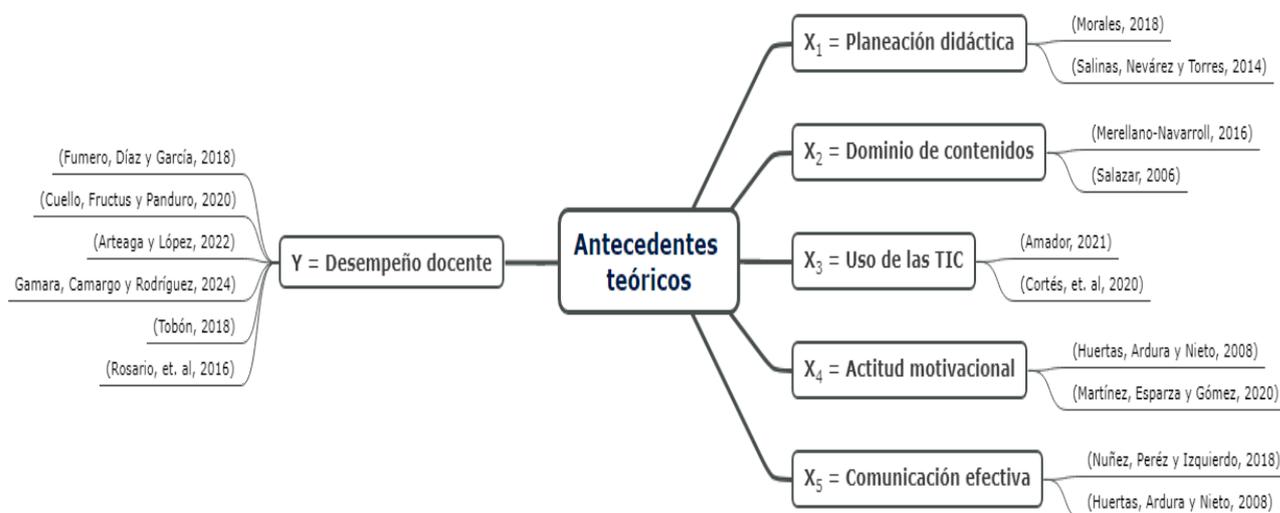
Asimismo, la forma de comunicar del docente es una competencia relevante en el desempeño docente, lo cual queda sustentado por la investigación realizada por Martí, Martínez y Valcárcel (2018) en la Universidad de Ciencias Médica de la Habana, Cuba, utilizando los siguientes métodos teóricos: 1) método histórico-lógico, 2) análisis documental y 3) sistematización; para lo cual se consultaron 58 artículos entre Tesis, revistas, libros y Documentos oficiales, de los cuales se utilizaron 30 para la elaboración de este estudio. En base a los resultados obtenidos se resalta la relevancia de la entre los docentes y estudiantes, ya que para el desarrollo del proceso docente educativo es necesario mostrar empatía, respeto, comprensión a los estudiantes por parte del docente.

Retomando la investigación realizada por Huertas, Ardura y Nieto (2008), esta se aborda, en primer lugar, desde el desempeño docente en donde se resalta la relación entre la actitud de este y su desempeño, y, en segundo lugar, desde la forma de comunicar del docente, que es en este enfoque donde se concluye que básicamente la educación es comunicar, de ahí la importancia que tiene la forma de exponer y la claridad de lo que se desea expresar.

1.2.3 Gráfica de los antecedentes teóricos

Las variables objeto de estudio de esta investigación son: desempeño docente, planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva. Estas están sustentadas por diversos estudios empíricos en los que dichas variables han sido investigadas y se dan a conocer en la Figura 2.

Figura 2. Antecedentes teóricos



Fuente: Elaboración propia

1.3 Pregunta Central de Investigación

¿Cuáles son los atributos de las competencias del perfil docente que mejoran su desempeño en las instituciones de NMS?

1.4 Objetivo General de la Investigación

Determinar los atributos de las competencias del perfil docente que mejoran su desempeño en las instituciones de NMS que pertenecen a la UANL.

1.4.1 Procesos Metodológicos de la Investigación

1. Analizar los antecedentes del desempeño docente.
2. Revisar el Marco Teórico (teorías e investigaciones aplicadas) que le den sustento teórico al desempeño docente.
3. Elaborar un instrumento para la medición de las variables: planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva.
4. Validar el instrumento y aplicarlo a una muestra representativa de los docentes de NMS de la UANL.
5. Analizar los resultados estadísticos que muestren la aceptación o rechazo de las hipótesis.
6. Redactar las conclusiones, recomendaciones e investigación futura.

1.5 Hipótesis General de Investigación

Los atributos de las competencias del perfil docente que mejoran su desempeño en las instituciones de NMS son: una planeación didáctica, un dominio de contenidos, el uso de las TIC, la actitud motivacional y una comunicación efectiva.

1.6 Metodología

En este apartado se describe la metodología que se empleará para recabar los datos correspondientes a las variables de estudio de esta investigación: atributos de las competencias y desempeño docente, para posteriormente analizarlos y comprobar si las hipótesis planteadas se aceptan o no.

Tomando en cuenta las variables de estudio, como primera instancia se determinó que el diseño de la investigación es cuantitativo, ya que se utilizarán herramientas de análisis matemático y estadístico para describir, explicar y predecir fenómenos mediante datos numéricos. En cuanto al tipo de investigación es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo, ya que el objetivo es examinar un tema para aumentar el grado de familiaridad sobre este, describiendo a detalle sus rasgos, determinar la relación entre las variables y explicar por qué ocurren. Respecto al diseño de la investigación es no experimental ya que no se pretende manipular deliberadamente las variables involucradas en el modelo que se intenta probar. Respecto a las técnicas de investigación es documental, bibliográfica y de campo, porque es parte de un sustento existente en documentos, el cual se va a complementar con nueva información, analizando datos de las variables recopilados en un periodo de tiempo específico.

Se elabora como instrumento de medición una encuesta conformada de preguntas de control para identificar el perfil del docente y preguntas para evaluar a las variables de estudio, midiéndose a través de una escala Likert con valores de 0 a 5. Por último, los métodos estadísticos que se aplicarán en este estudio serán: medidas de tendencia central, medidas de dispersión, correlación a través de una regresión lineal múltiple y finalmente pruebas de significancia.

1.7 Justificación de la Investigación

- 1) Justificación Teórica: en esta investigación se utilizará la teoría de la educación avanzada, la teoría general del desempeño laboral, la teoría del desempeño contextual y la teoría de autoeficacia, así como investigaciones de diferentes autores que aportarán conocimiento teórico ya existente.
- 2) Justificación Metodológica: esta investigación se justifica porque se utiliza el método científico para realizar este proyecto, y se propone una encuesta que permitirá identificar las competencias docentes que ayudarán a que los docentes de NMS mejoren su desempeño docente.
- 3) Justificación Práctica: esta investigación contribuye a definir los atributos de las competencias que el docente debe desarrollar para mejorar

positivamente su desempeño, permitiendo con ello que los estudiantes obtengan aprendizajes significativos para continuar su formación académica, así mismo, contribuye a que la DSENMS de la UANL tome decisiones encaminadas al desarrollo y fortalecimiento de dichos atributos de las competencias, logrando así un mejor desempeño en sus docentes.

1.8 Delimitaciones del estudio

- 1) Espaciales: el espacio geográfico donde se realizarán las encuestas de investigación son los municipios del estado de Nuevo León en donde están establecidas las instituciones de Nivel Medio Superior de la UANL.
- 2) Demográficas: el objeto de estudio son las instituciones de Nivel Medio Superior de la UANL. El sujeto de estudio son todos los docentes (de tiempo completo, medio tiempo, por asignatura o por recursos propios) que se encuentran laborando en las 29 Escuelas Preparatorias pertenecientes a la UANL.
- 3) Temporales: la investigación es transaccional porque se realiza en un momento específico.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se da a conocer el marco teórico correspondiente a la variable dependiente: desempeño docente, y de las variables independientes: planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva. Se incluyen diversas definiciones de cada una de las variables, seleccionando una de ellas como definición conceptual y argumentando por qué se seleccionó. Así mismo, se incluyen estudios empíricos donde las variables de estudio estuvieron presentes.

2.1 Marco Teórico de la variable dependiente Y: “Desempeño docente”

2.1.1 Teorías y definiciones

Siendo el desempeño docente cada vez más estudiando en las instituciones educativas, por el interés de identificar fortalezas y debilidades de los docentes en la realización de sus actividades, las cuales pueden ser muy amplias, la definición de desempeño docente puede ser interpretada de diferentes maneras dependiendo del enfoque que se le dé, ya sea en el aula desde la perspectiva del alumno, a través de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, desde la percepción de los directivos en el cumplimiento de actividades encomendadas, entre otros.

a) Teorías

Puente Fumero, Martínez Díaz y Tamayo García (2018) relacionan la teoría de educación avanzada, desarrollada por la Dra. Julia Añorga Morales en 1982, con el desempeño docente y es considerada como una referencia teórica obligatoria “para el estudio y sistematización del proceso de mejoramiento de los seres humanos, con el fin de proporcionar nuevos conocimientos, habilidades, hábitos, sentimientos, actitudes, conducta y calidad de vida, facultándolos para la transformación y producción de conocimientos, con el objetivo de transformar la realidad y de esta forma contribuir a elevar la profesionalidad, la conducta ética y el mejoramiento de su desempeño” (p. 192).

De acuerdo con Bautista Cuello, Cienfuegos Fructus y Aguilar Panduro, (2020), el desempeño docente se puede abordar inicialmente a partir del desempeño laboral, en el que uno de los pilares teóricos es el modelo de Campbell, también conocido como la teoría general del desempeño laboral, el cual surge por la necesidad de medir el desempeño laboral de manera integral; es un constructo multidimensional que proporciona los componentes principales para medir el desempeño y de esta manera poder ayudar a formular estrategias encaminadas al cumplimiento de los objetivos, sus elementos describen la estructura latente del desempeño en todos los trabajos.

Al respecto de lo anterior, según Norka Fiorella Arteaga Ramos y Estefany López Tanta, existe la teoría del desempeño contextual, la cual se refiere a que los empleados van más allá de los requisitos enlistados en las descripciones de los puestos y que abarca tanto los comportamientos laborales prosociales como los comportamientos de la ciudadanía organizacional, proponiendo la siguiente taxonomía: persistir con entusiasmo y esfuerzo adicional según sea necesario para completar con éxito las actividades de la propia tarea; ofrecerse como voluntario para llevar a cabo actividades que no son parte formalmente de su propio trabajo; ayudar y cooperar con otros; seguir las reglas y procedimientos organizativos; respaldar, apoyar y defender los objetivos organizacionales; facilitación interpersonal; y dedicación laboral (Arteaga y López, 2022).

Otra teoría que tiene un impacto en el desempeño docente es la teoría de autoeficacia, ya que, según Covarrubias Apablaza y Mendoza Lira (2013), constituye un considerable aporte para la comprensión de la adaptación y cambio humano. Su desarrollo teórico y metodológico, a lo largo del tiempo, la han posicionado como una teoría válida y confiable para explicar cómo sus componentes (mecanismos, fuentes y procesos) se encuentran mediados por la autoeficacia. Asimismo, niveles de autoeficacia positivos o negativos, pueden marcar profundas consecuencias en el desempeño personal y/o profesional de las personas” (p. 118).

b) Definiciones

En función a la literatura revisada se presentan una serie de definiciones correspondientes al desempeño docente. Puente Fumero, Martínez Díaz y Tamayo García (2018) definen el desempeño docente como “un sistema de acciones enfocadas a formar de manera continua profesionales de la educación, en el que plasman su propia identidad profesional para llevar a cabo sus funciones: docente-metodológica, orientación educativa e investigativa y las relaciones entre ellas” (p. 193).

Pacheco *et al.* (2018) expresa que “es el ejercicio metódico que, basado en la compilación de evidencias, ayude a las instituciones a valorar tanto los aciertos y dificultades cuya finalidad sirva para fortalecer los compromisos institucionales”. Cada proceso es complejo y su propósito debe ser bien definido para alcanzar la meta: mejorar la enseñanza. Esta idea se refuerza con lo establecido por Martínez *et al.* (2020), “el desempeño docente es un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno sociocultural; su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa”.

Además, Velásquez (2022) menciona que el desempeño docente puede entenderse como todo aquello que el docente pone en práctica y que permite aportar conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes, demostrando dominio del tema, de aspectos metodológicos y sistemas de evaluación. También, tomando en consideración la investigación de Bustamante y Castillo (2023) y cómo repercuten las competencias en el desempeño docente, este se puede definir como “la demostración de poseer un conjunto diverso de habilidades y conocimientos que vayan más allá de la enseñanza en el aula” (p. 2182).

Aunado a lo anterior, Martos-Huamán (2024) en su investigación hace referencia a la definición de desempeño docente como “las acciones y actividades que los maestros realizan en el desarrollo de su labor pedagógica, manifestándose

cuando los docentes demuestran sus habilidades y conocimientos, y logran alcanzar los resultados de aprendizaje esperados en sus estudiantes”.

Con el objetivo de identificar una definición apegada al estudio a realizar, en la Tabla 2 se realizó una descomposición de las dimensiones de cada una de las definiciones identificadas en la literatura consultada.

Tabla 2. Dimensiones conceptuales del desempeño docente.

<i>Referencia</i>	<i>Definición</i>	<i>Dimensiones</i>
Puente, Díaz y García (2018)	Un sistema de acciones enfocadas a formar de manera continua profesionales de la educación, en el que plasman su propia identidad profesional para llevar a cabo sus funciones: docente-metodológica, orientación educativa e investigativa y las relaciones entre ellas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un sistema de acciones enfocadas en formar de manera continua profesionales de la educación. 2. En el que plasman su propia identidad profesional 3. Para llevar a cabo sus funciones: docente-metodológica, orientación educativa e investigativa y las relaciones entre ellas.
Pacheco <i>et al.</i> (2018)	Ejercicio metódico basado en la compilación de evidencias, ayude a las instituciones a valorar tanto los aciertos y dificultades, cuya finalidad sirva para fortalecer los compromisos institucionales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio metódico basado en la compilación de evidencias 2. Ayude a las instituciones a valorar tanto los aciertos y dificultades 3. Cuya finalidad sirva para fortalecer los compromisos institucionales
Martínez <i>et al.</i> (2020)	Es un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno sociocultural; su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es conjunto de decisiones, actividades y tareas en las que participa el profesor en un contexto institucional 2. Orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno sociocultural 3. Su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa
Velásquez (2022)	Es aquello que el docente pone en práctica y que permite aportar conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes, demostrando dominio del tema, de aspectos metodológicos y sistemas de evaluación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es aquello que el docente pone en práctica 2. Permite aportar conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes 3. Demostrando dominio del tema, de aspectos metodológicos y sistemas de evaluación
Bustamante y Castillo (2023)	Demostración de poseer un conjunto diverso de habilidades y conocimientos que vayan más allá de la enseñanza en el aula.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demostración de poseer un conjunto diverso de habilidades y conocimientos 2. Que vayan más allá de la enseñanza en el aula
Martos-Huamán (2024)	Las acciones y actividades que los maestros realizan en el desarrollo de su labor pedagógica, manifestándose cuando los docentes demuestran sus habilidades y conocimientos, y logran alcanzar los resultados de aprendizaje esperados en sus estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las acciones y actividades que los maestros realizan en el desarrollo de su labor pedagógica 2. Manifestándose cuando los docentes demuestran sus habilidades y conocimientos 3. Logran alcanzar los resultados de aprendizaje esperados en sus estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Peña (2012); Puente Fumero, Martínez Díaz, y Tamayo García (2018); Pacheco *et al.* (2018); Martínez *et al.* (2020); Velásquez (2022); Bustamante y Castillo (2023); Martos-Huamán (2024)

Tras analizar las definiciones presentadas con anterioridad, se identificaron las dimensiones de cada una de ellas, tomando la decisión de que la definición que se apega a lo que representa el desempeño docente en este estudio, es la de Martínez *et al.* (2020), que define al desempeño docente como:

Un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno sociocultural; su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa.

2.1.2 Investigaciones aplicadas del desempeño docente

Existen estudios empíricos, como el realizado en una Universidad Privada chilena, en donde se probó un modelo de competencias docentes que se relaciona con su desempeño. Se efectuó un estudio de caso, con un enfoque mixto de investigación, y múltiples estrategias de recolección de datos (observación, cuestionario, entrevista a docentes, *focus group* y entrevista a equipos de gestión académica). A través de herramientas de estadística descriptiva e inferencial se llevó a cabo el análisis de los datos cuantitativos, obteniendo como resultados del análisis cuantitativo que “las competencias generales presentan una correlación positiva y significativa con las competencias específicas ($r=.520$)” (Villarroel y Bruna, 2017, p. 85). En el caso de los datos cualitativos, estas autoras destacan que las principales competencias observadas en docentes de excelencia son: a) el manejo profundo de contenidos, b) el uso de variadas estrategias de enseñanza; c) relación de contenidos con la vida profesional; d) desarrollo de las clases dinámico e interactivo; e) manejo de espacio y voz; f) manejo de grupo y finalmente; g) vocación del docente (Villarroel y Bruna, 2017, p. 84).

Otro estudio sobre esta área es el llevado a cabo con estudiantes de la Facultad de Educación, de la Universidad Cesar Vallejo de Lima Norte del distrito de Los Olivos. En dicha investigación se contrastó la ejecución curricular con el desempeño docente, así que para ello utilizaron una metodología de Tipo Básico, Diseño no experimental de Nivel de contraste de Hipótesis descriptiva -

correlacional. La encuesta fue la técnica empleada en una muestra de investigación de 80 estudiantes, los cuales fueron seleccionados de forma aleatoria. Como los resultados fueron $p=0.000$, la conclusión a la que llegaron fue que “existe una relación significativa entre la ejecución curricular y el desempeño docente, según los estudiantes de formación profesional universitaria. ($r=0,895$ y $p=0,000$); es decir, a mejor ejecución curricular mejor desempeño docente” (García-Conislla, 2020, p. 103).

Por otro lado, en relación con las competencias docentes y el desempeño docente, específicamente en el NMS, se encuentra el estudio realizado por Cabrera (2021), en el que participaron una muestra no probabilística de 11 docentes de la Preparatoria Oficial No. 94 del Estado de México. Aquí se llevó a cabo una investigación descriptiva y cuantitativa, por medio de revisión de literatura y la aplicación de un cuestionario donde se indaga sobre las ocho competencias docentes establecidas en el Acuerdo número 447, obteniendo como resultados: “el 81.8 % de los docentes mencionaron que la Competencia 1 fue favorecida por su formación profesional universitaria; el 27.3% de los docentes señalaron que las competencias más complejas de desarrollar son la Competencia 3 y la Competencia 4; el 45.5% de los docentes mencionaron que las competencias que desarrollaron en la práctica fueron la Competencia 2 y la Competencia 4” (Cabrera, 2021, p. 11).

Velásquez (2022) efectuó un estudio relacionado con el desempeño docente en el que resalta su relación con la calidad educativa y el interés de efectuar investigaciones respecto a este constructo. Por medio de una investigación documental realizó una revisión de artículos científicos sobre el desempeño docente en la pandemia, efectuó una búsqueda en revistas indexadas obteniendo 45 artículos para analizar, de los cuales obtuvo como resultados que “el mayor porcentaje de investigaciones fueron las relacionadas con el desempeño docente en la educación básica (61%); el país con mayor número de publicaciones fue Perú con 50%; mientras que, el 74% de las investigaciones fueron de artículos originales, siendo las que predominaron, las investigaciones cuantitativas y correlacionales” (Velasquéz, 2022, p. 2). Concluyó que las investigaciones se enfocaron en

determinar la relación entre el desempeño docente, clima laboral y gestión educativa.

Asimismo, Bustamante y Castillo (2023) efectuaron un estudio en donde se muestra cómo el fortalecimiento de las competencias docentes influye en su gestión educativa y por ende en su desempeño. Realizaron una investigación documental en la que seleccionaron 42 artículos, que representan el 67.74% de todos los artículos encontrados. Como conclusión mencionan que “los docentes deben poseer habilidades y conocimientos que vayan más allá de la enseñanza en el aula. Esto incluye la capacidad de gestionar el aula de manera efectiva, adaptarse a las necesidades de los estudiantes, colaborar con otros profesionales de la educación y comprender los aspectos administrativos y políticos de la educación” (Bustamante y Castillo, 2023, p. 2175).

2.2 Marco Teórico y Estudios de investigaciones aplicadas de las variables independientes

Los atributos de las competencias del perfil docente plasmadas en el Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada del DOF (2008), en el que se establece el perfil docente que fueron seleccionados en esta tesis doctoral son la planeación didáctica, el dominio de contenidos, el uso de las TIC, la actitud motivacional y la comunicación efectiva, los cuales se pueden apreciar en el Anexo 1.

2.2.1 Variable independiente X_1 : “Planeación didáctica”

Parra, Tobón y López (2015) mencionan que a raíz de los cambios presentados en la Educación Media Superior (EMS) las prácticas docentes también han sufrido cambios, ya que el docente “debe convertirse en un mediador que genere ambientes de formación flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes centrados en la resolución de problemas del contexto real, para que los alumnos puedan lograr la formación integral y desarrollar las competencias con sustentabilidad”, de

ahí el sentido de la planeación didáctica. Se pueden reconocer una serie de corrientes teóricas dentro de la didáctica, cada una sustentada en diferentes posiciones epistemológicas y psicopedagógicas, las cuales han marcado la pauta en la planeación didáctica.

a) Teorías

La didáctica tradicional fue concebida por Comenio y Ratichius en el siglo XVII, este modelo sustenta que el profesor es el centro de todo, es decir, que él “es el cimiento y condición de todo éxito educativo, también sustenta que a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar lo que debe ser aprendido y trazar el camino por el que marcharán sus alumnos” (De Zubiría Samper, 2006, p. 12).

La corriente teórica que imperaba en los sistemas educativos es la Educación Basada en Competencias (EBC), que tuvo sus inicios en 1990, “se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a utilizar con pericia las habilidades señaladas por el mundo laboral” (Dellepiane, 2020, p. 1).

Por otro lado, existe la Teoría de Brousseau que surgió en Francia, es la se hace mención que en una situación didáctica intervienen tres elementos fundamentales: estudiante, profesor y el medio didáctico; “siendo el docente el medio en el cual el estudiante construye su conocimiento” (Moya, 2023). Brousseau no plantea situaciones didácticas para favorecer una enseñanza-aprendizaje tradicional, su teoría permite explicar las situaciones de aula, que potencie una adecuada interrelación entre el docente, el estudiante y un saber, con el propósito de que “el estudiante asuma, integre, comprenda plenamente los conocimientos y aprenda a enfrentarse a problemas sin una intervención didáctica directa” (Moya, 2023).

b) Definiciones

En el Acuerdo Secretarial 447 del DOF, atributo 10, se define a la planeación didáctica como el proceso en el que el docente “identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas” (SEP, 2008, p. 3).

También se considera que la planeación didáctica “es una herramienta que el docente puede utilizar para que las acciones educativas sean efectivas, ya que al planear las estrategias, técnicas y recursos que van a apoyarlo en el aula para lograr los objetivos, habilidades y competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes” (Salinas, Nevárez y Torres, 2014, p. 44).

Y otra definición de planeación didáctica que destaca es la realizada por Tobón (2019), estableciendo, que esta “es un proceso fundamental en la docencia que es connatural a la profesión docente, esta desde sus inicios, es la base para que los profesores puedan tener impacto en el logro de los aprendizajes esperados y, por consiguiente, en el desarrollo de las competencias” (p. 25).

Finalmente, la planeación didáctica también “es una actividad que permite la anticipación, la organización y la priorización de tareas escolares; es un proceso fundamental en el proceso de aprendizaje pedagógico y facilita el desarrollo de habilidades” (Quintero López *et al.*, 2024).

Con el objetivo de identificar una definición apegada al estudio a realizar, en la Tabla 3 se muestra una descomposición de las dimensiones de cada una de las definiciones identificadas en la literatura consultada. Tomando en consideración que la variable *planeación didáctica* es el atributo 10 de las competencias del Perfil Docente plasmados en el Acuerdo número 447 (DOF, 2008) la definición de planeación didáctica:

Es el proceso en el que el docente identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas (p. 3).

Tabla 3. Dimensiones conceptuales de la planeación didáctica.

<i>Referencia</i>	<i>Definición</i>	<i>Dimensiones</i>
DOF (2008)	Es el proceso en el que el docente identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es el proceso en que el docente 2. Identifica conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes 3. Desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas
Salinas, Nevárez, y Torres (2014)	Es una herramienta que el docente puede utilizar para que las acciones educativas sean efectivas, ya que al planear las estrategias, técnicas y recursos que van a apoyarlo en el aula para lograr los objetivos, habilidades y competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes	<p>Es una herramienta para el docente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se puede utilizar para que las acciones educativas sean efectivas 2. Planea las estrategias, técnicas y recursos 3. Apoya en el logro de los objetivos, habilidades y competencias que se pretende desarrollar en el aula
Tobón (2019)	Es un proceso fundamental en la docencia que es connatural a la profesión docente, esta desde sus inicios, es la base para que los profesores puedan tener impacto en el logro de los aprendizajes esperados y, por consiguiente, en el desarrollo de las competencias.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proceso fundamental en la docencia 2. Es connatural a la profesión docente 3. Es la base para que los profesores puedan tener impacto en el logro de los aprendizajes esperados y, en el desarrollo de las competencias.
Quintero López <i>et al.</i> (2024)	Es una actividad que permite la anticipación, la organización y la priorización de tareas escolares; es fundamental en el proceso de aprendizaje pedagógico y facilita el desarrollo de habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es una actividad que permite la anticipación, la organización y la priorización de tareas escolares. 2. Es un fundamental en el proceso de aprendizaje pedagógico 3. Facilita el desarrollo de habilidades

Fuente: Elaboración propia, a partir de SEP (2008), Salinas, Nevárez, y Torres, (2014); Tobón (2019); Quintero López *et al.* (2024)

c) Investigaciones aplicadas

Salinas, Nevárez, y Torres (2014), en su estudio descriptivo llevado a cabo con docentes universitarios pertenecientes a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y el Instituto Tecnológico de Ciudad Cuauhtémoc, ambas de Chihuahua, México, relacionaron la planeación didáctica con la autoeficacia del maestro, la cual está relacionada con su desempeño docente. Como metodología utilizó una adaptación de la escala que Leonor Prieto aplicó en 2007. Los resultados de la investigación muestran que la mayoría de los docentes encuestados “se sienten capaces de realizar una planeación didáctica y están conscientes de que esto es un factor que determina la autoeficacia, sin embargo, en el momento de la realización y ejecución de estas, demuestran, según sus respuestas, que su nivel de compromiso para hacerlo de manera frecuente es más bajo, sin embargo, están por encima del mínimo y encima del promedio” (Salinas, Nevárez, y Torres, 2014, p. 49).

Otro estudio descriptivo en el que se aborda la relación de la planeación didáctica con el desempeño docente es el de Rubí Morales (2018), llevado a cabo con 55 docentes de tres preparatorias de la UdeG. Como parte de la metodología se realizó primero un diagnóstico de manera cualitativa, posteriormente una entrevista semi dirigida a los coordinadores académicos de cada uno de los planteles y finalmente los docentes respondieron a un cuestionario. En los resultados obtenidos “el 91% de los docentes encuestados percibe de manera satisfactoria y muy satisfactoria la planeación que realizan del proceso de enseñanza aprendizaje” (Morales, 2018, p. 20), considerando que está impacta en su desempeño docente. En el análisis de las medias, los datos se encuentran entre 4.18 y 4.41, teniendo una tendencia hacia la escala 5: muy satisfactoria; en el análisis de variación, es satisfactoria, pues se ubica con un promedio de 4.30, así mismo, se desvían en promedio, .75 unidades de la escala, “lo que significa que tiene una tendencia hacia muy satisfactorio, demostrando que no existe una gran dispersión con respecto al valor promedio central” (Morales, 2018, p. 21).

Al respecto, se encuentra el estudio realizado por Salcedo (2021) en la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología de la Ciudad de Panamá, en el que se hace un estudio documental sobre las competencias, la globalización y las necesidades educativas en la sociedad del conocimiento, concluyendo en dicho estudio que para que las instituciones educativas puedan hacer frente a los cambios es a través de la realización de una planeación didáctica contextualizada y basada en competencias, que “permita la formación de individuos reflexivos, productivos, flexibles, creativos y competitivos, contribuyendo además a fortalecer en ellos la importancia del aprender a convivir juntos y a forjar valores” (Salcedo, 2021, p. 1). Aunque el estudio no aborda directamente la relación entre la planeación didáctica y el desempeño docente, este se infiere por el hecho de que es el responsable directo de la formación de los estudiantes y, si estos logran las competencias o no, repercute en su desempeño docente.

2.2.2 Variable independiente X₂: “Dominio de contenidos”

Para que los docentes puedan enfrentar el reto de desarrollar y/o fortalecer competencias y realizar planeaciones apegadas a ello, es fundamental que dominen los contenidos de las materias que imparten, ya que esto permitirá enriquecer los materiales, desarrollar recursos y explicar con mayor profundidad y claridad. Cabe resaltar que el conocimiento del docente es transmitido al estudiante, por lo que, si este no los domina, transmitirá conocimientos erróneos.

a) Teorías

Por otra parte, para que los docentes tengan una adecuada preparación profesional es esencial que se formen en los contenidos que habrán de enseñar. Para lo cual existe el enfoque de la formación inicial centrada en el saber disciplinar, en este enfoque, “lo importante es tener ciertas cualidades personales y un dominio académico de los contenidos de las disciplinas, lo cual garantiza que se puedan transmitir correctamente a los alumnos” (Pérez, 1992, p. 2).

Otro enfoque es la formación inicial centrada en el diseño y desarrollo del currículo escolar, que pretende facilitar la construcción de un conocimiento profesional significativo y riguroso, para ello, “los docentes deberían adoptar una orientación socioconstructivista y de cambio conceptual, tanto para que los futuros maestros la experimenten en contextos reales como para que los formadores la lleven a la práctica en sus propias aulas universitarias” (Duit y Treagust, 2003, p. 680).

El enfoque anterior está basado en modelos consecutivos en los que primero es necesario que al futuro docente se le forme académicamente sobre los contenidos que deberá transmitir y, posteriormente, se le proporcione “una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y sobre las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar tales contenidos en las aulas” (Esteve, 2004, p. 8).

Un modelo relacionado con el dominio de contenidos es el denominado *Content Pedagogical Knowledge* (Conocimiento Didáctico del Contenido) propuesto por Shulman en 1987 y que “hace posible la transposición didáctica de conocimientos diversos en conocimiento para ser enseñado y aprendido en el contexto escolar” (Khanal *et al.*, 2024, p. 5).

b) Definiciones

El dominio de contenidos, según el Acuerdo número 447, atributo 7, se da cuando el docente “argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte” (SEP, 2008, p. 2). Y, de acuerdo con Galindo, Ramírez y Fuentes (2018) “el dominio de los contenidos escolares por parte de los maestros consiste en la suma de un dominio académico, referente a saber lo que se enseña y un dominio metodológico, saber cómo se enseña” (p. 3), es decir, se puede definir como “la capacidad que tiene el docente de manejar los contenidos a impartir a sus estudiantes de tal manera que sean entendibles y aplicables” (Chambers, 2021, p. 28).

El dominio de contenidos hace referencia a “los conocimientos disciplinares que incluyen los aspectos generales de una materia específica como las estrategias y enfoques pedagógicos adaptados para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes” (Castillo y Arévalo, 2024, p. 19). Esto puede incluir la capacidad para identificar qué métodos de enseñanza se ajustan a diferentes estilos de aprendizaje, cómo adaptar los materiales didácticos y cómo implementar estrategias que fomenten la participación de todos los estudiantes, sin tomar en cuenta sus capacidades individuales (Castillo y Arévalo, 2024, p. 19).

Con el objetivo de identificar una definición apegada al estudio a realizar, en la Tabla 4 se realizó una disgregación de las dimensiones de cada una de las definiciones del dominio de contenidos identificadas en la literatura consultada y que se apegan a este estudio.

Tabla 4. Dimensiones conceptuales de dominio de contenidos.

<i>Referencia</i>	<i>Definición</i>	<i>Dimensiones</i>
DOF (2008)	El docente argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.	1. El docente argumenta 2. La naturaleza, los métodos y la consistencia lógica 3. De los saberes que imparte.
Galindo, Ramírez, y Fuentes (2018)	Consiste en la suma de un dominio académico, referente a saber lo que se enseña y un dominio metodológico, saber cómo se enseña	1. Consiste en la suma de un dominio académico, referente a saber lo que se enseña 2. Un dominio metodológico, saber cómo se enseña
Chambers, (2021)	La capacidad que tiene el docente de manejar los contenidos a impartir a sus estudiantes de tal manera que sean entendibles y aplicables	1. La capacidad que tienen el docente 2. Manejar los contenidos e impartir a sus estudiantes 3. De tal manera que sean entendibles y aplicables
Castillo y Arévalo (2024)	Son los conocimientos disciplinares que incluyen los aspectos generales de una materia específica como las estrategias y enfoques pedagógicos adaptados para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.	1. Son los conocimientos disciplinares que incluyen los aspectos generales de una materia específica como las estrategias y enfoques pedagógicos 2. Adaptados para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia, a partir de SEP (2008), Galindo, Ramírez y Fuentes (2003); Chambers (2021); Castillo y Arévalo (2024).

Tomando en consideración que la variable dominio de contenidos es el atributo 7 de las competencias del Perfil Docente plasmados en el Acuerdo número 447 (DOF, 2008) la definición de dominio de contenidos es:

El docente argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.

c) Investigaciones aplicadas

En el estudio descriptivo *El dominio de los contenidos escolares*, de Martín, *et al.* (2013) se indagó sobre la relación de la competencia dominio de contenidos y su importancia como competencia profesional de los docentes activos, así que para ello se aplicaron cuestionarios y entrevistas a una muestra de 343 docentes de diversos centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid (España). Los resultados indicaron que “el dominio de contenidos es altamente valorado, tanto por la importancia que tiene para la profesión como por su utilización en la práctica docente, añadiéndole la correspondiente metodología didáctica” (Martín, *et al.*, 2013, p. 364). Aunque el estudio no aborda una relación directa entre el dominio de contenidos y el desempeño docente, se toma en cuenta al ser una considerada una competencia fundamental en la práctica docente.

Al respecto, Eugenio Merellano (2016) realizó un estudio descriptivo con estudiantes de 7° semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, encontrando una relación indirecta entre el desempeño docente y el dominio de contenidos. La metodología utilizada fue mixta, aplicando instrumentos cualitativos y cuantitativos. Los resultados más destacados señalan que “los rasgos interpersonales son la categoría con mayor frecuencia junto al dominio del contenido de la enseñanza. Se concluye que los estudiantes valoran a un buen docente cuando posee características que se conjugan en lo pedagógico, humano e ideológico, priorizando en todo momento, la centralidad en el aprendizaje de los estudiantes” (Merellano, 2016).

Por otra parte, Jiménez, Ramírez, y Del Campo (2018) en su estudio partieron del supuesto de que “existe una relación entre la profesionalización docente, la idoneidad y la calidad del desempeño evaluada por los estudiantes”, (p. 1). Se trató de una investigación explicativa, correlacional, en la que se expuso la situación y características de la profesionalización y la idoneidad de los docentes del Departamento de Humanidades y Sociedad de la Escuela Preparatoria No.12 de la Universidad de Guadalajara (UdeG), y cómo estas influyeron en las evaluaciones que los alumnos realizaron a final del ciclo. Los resultados obtenidos respecto a los conocimientos “fue un coeficiente de Pearson $r = 0.905$, siendo éste altamente significativo” (Jiménez, Ramírez, y Del Campo, 2018, p. 482).

Asimismo, Hickman, Cepeda, y Bautista (2024) llevaron a cabo un estudio que abordó el complejo significado del buen ejercicio docente de profesores; se aplicó a “una muestra intencional de profesores de la carrera de psicología, la técnica de redes semánticas naturales a fin de medir el significado que le otorgaban al constructo ‘buen profesor’” (p. 1). Como resultados se encontró un comportamiento diferencial, pues “se observó que el profesorado de ambos sistemas prioriza como centrales las habilidades y competencias vinculadas con aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también a los atributos de la personalidad, es decir, a cuestiones relacionadas con la forma de ser de las personas” (Hickman, Cepeda, y Bautista, 2024, p. 1). Resaltando como uno de los atributos de una práctica docente efectiva, el dominio de contenidos.

2.2.3 Variable independiente X₃: “Uso de las TIC”

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula es un proceso que se está incrementando de manera acelerada a nivel mundial, es una expresión global de lo educativo. Ante esta situación es necesario tener presente que su incorporación no se limita al problema de contar con las herramientas que conforman estas tecnologías: equipos y programas de cómputo, sino que “lo más importante es construir un uso educativo y, en estricto sentido, didáctico de las mismas, para lo cual es indispensable que los docentes hagan uso de las TIC, lo cual tendrá repercusiones en su desempeño docente” (Díaz Barriga, 2013, p. 5).

a) Teorías

Una de las corrientes didácticas que marcan la pauta para que esta sea parte de la didáctica, es la llamada tecnología educativa, que surge en década de 1950 “a raíz del proceso de expansión económica y tecnológica en los Estados Unidos y se extiende a los países de la esfera capitalista en los setenta” (Tejeda, 2009, p. 3). Esta nace como una alternativa “a la didáctica tradicional con el conductismo como su base teórica. Los cambios que propone no pasan de ser ilusorios, pues, aunque se pasa al activismo del alumno y a un tipo de profesor que ya no domina el contenido, sino la técnica didáctica como el elemento que propiciará el aprendizaje” (Tejeda, 2009, p. 3).

Propuesto por la *International Society for Technology in Education* (ISTE), el *National Educational Technology Standards for Teachers* (NETS-T), es un modelo conformado por cinco dimensiones: participar en el crecimiento profesional y el liderazgo, promover y modelar la ciudadanía y responsabilidad digital, modelar el trabajo y aprendizaje en la nueva era digital, diseñar y desarrollar experiencias y asesorías de aprendizaje en la nueva era digital, y facilitar e inspirar el aprendizaje y la creatividad del estudiante; las cuales dependen del desempeño de los docentes y que está centrado en que los docentes puedan hacer más sencillo el aprendizaje de los estudiantes a través de las TIC (ISTE, 2018).

Otro de los modelos en donde se plantean una serie de competencias en TIC para docentes, es el de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), siendo “un modelo en el que su estructura se fundamenta en el establecimiento de prácticas pedagógicas que favorezcan la construcción del conocimiento por medio de las TIC” (UNESCO, 2018, p. 16).

b) Definiciones

Dugger (2000) hace mención de que el uso de las TIC se refiere “al estudio de la tecnología, que ofrece una oportunidad para que los estudiantes aprendan acerca de los procesos y el conocimiento relacionados con la tecnología necesarios para resolver los problemas y ampliar las capacidades humanas” (p. 14).

En el Acuerdo número 447 atributo 18, esta variable de uso de las TIC se define como: cuando el docente “utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje” (DOF, 2008, p. 3).

El uso de las TIC hace referencia a que el docente debe contar con esta competencia para tener un impacto positivo en su desempeño docente, sin embargo, el término como tal en la literatura se puede localizar como “Educación y TIC” o “uso de las TIC en educación”, o “alfabetización digital”, refiriéndose “al aprovechamiento de las TIC para fines educativo-escolares como: fuente de contenidos, reforzador didáctico, personalización de la enseñanza y el aprendizaje, ayuda para la capacitación y la labor docente, facilitador en la enseñanza a personas con necesidades educativas especiales, entre otros” (Tapia, Sánchez, y Ruíz, 2014, p. 80).

Con el objetivo de identificar una definición apegada al estudio a realizar, en la Tabla 5 se observa una descomposición de las dimensiones de cada una de las definiciones identificadas en la literatura consultada.

Tabla 5. Dimensiones conceptuales del uso de las TIC.

<i>Referencia</i>	<i>Definición</i>	<i>Dimensiones</i>
Dugger (2000)	Se refiere al estudio de la tecnología, que ofrece una oportunidad para que los estudiantes aprendan acerca de los procesos y el conocimiento relacionados con la tecnología necesarios para resolver los problemas y ampliar las capacidades humanas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se refiere al estudio de la tecnología 2. Que ofrece una oportunidad. 3. Para que los estudiantes aprendan acerca de los procesos y el conocimiento relacionados con la tecnología. 4. Para resolver los problemas y ampliar las capacidades humanas.
DOF (2008)	El docente utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente utiliza la tecnología de la información y comunicación 2. Con una aplicación didáctica y estratégica 3. En distintos ambientes de aprendizaje
Tapia, Sánchez, y Ruíz (2014)	Aprovechamiento de las TIC para fines educativo-escolares como: fuente de contenidos, reforzador didáctico, personalización de la enseñanza y el aprendizaje, ayuda para la capacitación y la labor docente, facilitador en la enseñanza a personas con necesidades educativas especiales, entre otros.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprovechamiento de las TIC para fines educativo-escolares. 2. Como: fuente de contenidos, reforzador didáctico, personalización de la enseñanza y el aprendizaje, ayuda para la capacitación y la labor docente. 3. Facilitador en la enseñanza a personas con necesidades educativas especiales, entre otros.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Dugger (2000); SEP, (2008); Tapía, Sánchez y Ruíz (2014)

Tomando en consideración que la variable dominio de contenidos es el atributo 18 de las competencias del Perfil Docente plasmados en el Acuerdo número 447 (DOF, 2008) la definición del uso de las TIC es:

El docente utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje (p. 3).

c) Investigaciones aplicadas

Al respecto, Pozos y Tejada (2018) llevaron a cabo un estudio descriptivo exploratorio mixto, planteando un Modelo de Integración de la Competencia Digital relacionado con el uso de las TIC y formado por siete aspectos que integran las competencias digitales, a partir de dicho modelo se aplicó un cuestionario. Teniendo como resultados “un dominio medio-bajo en las competencias digitales que corresponden con el rol de docencia (planificación, el desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje y la evaluación con apoyo de las TIC)” (Pozos y Tejada, 2018, p. 1). Aunque el estudio no tiene una relación directa con el uso de

las TIC y el desempeño docente, si lo hace de manera indirecta ya que en este se identificó en qué medida el uso de las TIC impacta en el perfil docente universitario.

Existen estudios sobre el uso de las TIC, como es el caso del realizado por Villarreal-Villa, *et al.* (2019) en el que se realizó un estudio descriptivo a 20 docentes de Educación Superior en Barranquilla, Colombia. Se hizo una investigación con un enfoque mixto, aplicando herramientas cuantitativas y cualitativas, de las cuales se obtuvieron como resultados “la existencia de una alta autopercepción (superior al 80%) por parte de los docentes respecto al uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y aunque no se evalúa directamente la relación entre el desempeño docente y el uso de la TIC, si se deja clara la importancia de promover el uso de las TIC entre los docentes como parte de sus competencias docentes” (Villarreal-Villa *et al.*, 2019, p. 1).

Al respecto, Vahos, Muñoz, y Londoño (2019) efectuaron un estudio descriptivo documental, en el que, en base a la literatura, analizan el papel del docente en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, las cuales se deben apoyar en el buen uso de las TIC. Concluyendo que “las TIC se deben incorporar a los currículos, ya que es una de las estrategias pedagógicas que permite desarrollar un aprendizaje significativo” (Vahos, Muñoz, y Londoño, 2019, p. 17). Si bien en dicho estudio no existe una relación directa entre el uso de las TIC y el desempeño docente, está puede inferirse al ser parte de sus estrategias al efectuar sus actividades docentes.

2.2.4 Variable independiente X₄: “Actitud motivacional”

Actualmente las instituciones educativas “buscan instaurar un equilibrio entre el ser intelectual y el ser afectivo como alternativa de equilibrio para formar mejores seres humanos, en donde los valores humanos tienen un lugar preferente en el aprender a ser y aprender a convivir; pues de qué sirve tener ciudadanos altamente capacitados laboralmente, si como seres humanos no respetan a sus semejantes y no se solidarizan con ellos en momentos críticos de su vida” (Pedroza, 2010, p. 56), por lo que el docente a través de su actitud motivacional contribuirá a ello.

a) Teorías

Una de las teorías que abordan la actitud motivacional, es la teoría de metas, que resalta el hecho de que alumnos que poseen metas de aprendizaje aprenden más que aquellos cuyas metas se orientan al desempeño (aprobar el curso, por ejemplo). Sin embargo, “no es claro cómo se logra que los alumnos ‘motivados’ por el desempeño lleguen a una motivación orientada al aprendizaje” (Dweck y Legget, 1988, p 254).

La actitud motivacional puede ser abordada desde diversas perspectivas, como “la conceptualización de la motivación que distingue motivación intrínseca y extrínseca, que es un enfoque teórico que permite predecir de manera significativa el desempeño académico” (Sansone, 2000, p. 23). Sin embargo, este tipo de enfoques muestra debilidades como que, teniendo establecido el concepto de motivación, “el margen de acción que queda para una intervención a nivel escolar es muy limitado. Si lo que mejor predice el desempeño es tener una motivación intrínseca, es difícil generar condiciones que favorezcan su surgimiento” (Sansone, 2000, p. 62).

Se encuentra también la teoría atribucional de motivación de logro de Bernard Weiner, según la cual “aquellos estudiantes con determinados tipos de atribuciones sobre su éxito escolar, específicamente atribuciones internas, controlables y modificables (característicamente la atribución al esfuerzo), obtienen mejores resultados instruccionales” (Weiner, 2008, p. 156).

b) Definiciones

La actitud motivacional se puede definir de acuerdo con el atributo de las competencias docentes del Acuerdo número 447 atributo 26, que establece, que el docente “motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo” (DOF, 2008, p. 3), aunque no es una definición directa representa el significado de la variable en este estudio.

Otro concepto relacionado con la actitud motivacional, es la motivación escolar, que aunque es relación al alumno, es importante de resaltar para establecer la relación entre ambos conceptos, por lo que, la motivación escolar “tiene que ver con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone como aprendizaje, y no sólo con querer realizar una tarea específica en un momento dado, si no, con el valor de la tarea y con el sentimiento de competencia frente a ella, pero también, con los motivos para aprender” (Valenzuela, *et al.*, 2015, p. 352). Además, la actitud motivacional fue definida por Cáceres Arizaca (2019), como, “la predisposición que toda persona tiene ya sea de manera positiva o negativa ante seres humanos, objetos, acontecimientos u otros”, (p. 41).

Con el objetivo de identificar una definición apegada al estudio a realizar, en la Tabla 6 se presentan las dimensiones de cada una de las definiciones identificadas en la literatura consultada.

Tabla 6. Dimensiones conceptuales de la actitud motivacional.

<i>Referencia</i>	<i>Definición</i>	<i>Dimensiones</i>
DOF (2008)	El docente motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente motiva a los estudiantes. 2. En individual y en grupo. 3. Produce expectativas de superación y desarrollo.
Valenzuela, <i>et al.</i> (2015)	La activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone como aprendizaje, y no sólo con querer realizar una tarea específica en un momento dado, si no, con el valor de la tarea y con el sentimiento de competencia frente a ella.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone como aprendizaje 2. No sólo con querer realizar una tarea específica en un momento dado 3. Si no, con el valor de la tarea y con el sentimiento de competencia frente a ella
Cáceres Arizaca (2019)	La predisposición de ánimo que tiene el docente de manera positiva o negativa ante seres humanos, objetos, acontecimientos u otros.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La predisposición de ánimo que tiene el docente 2. De manera positiva o negativa 3. Ante seres humanos, objetos, acontecimientos u otros.

Fuente: Elaboración propia, a partir de SEP (2008); Valenzuela, *et al.*, (2015); Cáceres Arizaca, (2019).

Analizando la literatura y las diferentes dimensiones de las definiciones de actitud motivacional, el concepto como tal, se dificultó encontrarlo, por lo que, de acuerdo con lo representa en este estudio, se decidió integrarlo por la dimensión 1 de Cáceres Arizaca (2019) porque representa la parte de actitud y se integró por

las tres dimensiones de la definición del atributo 26 del Acuerdo número 447 (DOF, 2008). Definiendo la actitud motivacional como:

La disposición de ánimo que tiene el docente para motivar a los estudiantes en individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo (Elaboración propia, 2022 a partir de Cáceres Arizaca, 2019 y (SEP, 2008).

c) Investigaciones aplicadas

La relación de la actitud motivacional del docente y su desempeño queda de manifiesto en la investigación realizada por Huertas, Ardura y Nieto (2008) quienes realizaron un estudio descriptivo, en el cual analizaron el desempeño docente en cuatro momentos de la enseñanza: 1) la introducción de las actividades; 2) La preparación y presentación de las tareas educativas; 3) El desarrollo de las actividades; 4) El modo de evaluación. Posteriormente, se reflexionó sobre la forma de motivación en cada uno de los momentos, donde se resaltó la importancia de “la actitud motivacional del docente en los cuatro momentos de la enseñanza” (Huertas, Ardura y Nieto, 2008, p.11).

Aunque existen estudios que no abordan directamente las variables de interés, en sus resultados encuentran hallazgos de la relación entre éstas, como es el caso del realizado por Martínez, Esparza y Gómez (2020) en la que aborda el desempeño docente desde la perspectiva de la práctica educativa y en sus resultados encuentra la relación con la actitud motivacional. El estudio fue desarrollado en cinco zonas escolares de Chihuahua, a través de un paradigma pragmático con un enfoque mixto y un diseño secuencial exploratorio correlacional. Se elaboró y aplicó un instrumento para evaluar el desempeño docente formado por 77 reactivos divididos en cinco dimensiones que: 1) Planificación de clases, 2) Procedimientos metodológicos, 3) Medios de enseñanza, 4) Ambientes de aprendizaje y 5) Práctica docente. Dentro de los resultados encontrados un elemento que se repetía en los buenos profesores era la motivación por su quehacer diario.

2.2.5 Variable independiente X₅: “Comunicación efectiva”

Medina, Briones y Hernández (2016) hacen referencia a que la comunicación efectiva “es una variable clave en las organizaciones escolares y juega un papel decisivo en los procesos de aprendizaje, puesto que activa la capacidad de entender, redefine la forma de comunicarse e introduce los cambios necesarios en la educación” (p. 53).

Además, la labor docente es una profesión que repercute en la vida de los estudiantes, pues el maestro se convierte en un ejemplo a seguir para ellos, influyendo con sus palabras y acciones en su formación tanto académica como moral, así que es trascendental que toda persona que elige como vocación ser docente debe estar consciente que, cuando asume el rol de ser educador, requerirá desarrollar o reforzar las habilidades de comunicación y educarlas pues las palabras tienen poder.

a) Teorías

Una de las teorías que sustentan la comunicación efectiva es la teoría filosófica de la significación y la representación (semiótica) de Charles Sanders Peirce, esta teoría “se ocupa del uso de los signos en determinados campos del conocimiento, inclusive, el autor la llegó a considerar como ciencia de las ciencias” (Vargas, 2020, p. 1), es decir, en este orden la semiótica “es considerada como una ciencia básica del pensamiento que se ocupa de la interpretación y forma de conocer del ser humano” (Vargas, 2020, p. 1). Otra teoría, es la de la aguja hipodérmica o de la bala mágica por Harold Laswell, la cual “estudia básicamente el efecto de los medios de comunicación masiva y su influencia en la opinión pública” (Cruz-Mendoza, 2021, p 182).

Posteriormente, una teoría que no estaba del todo de acuerdo con la semiótica es la teoría del estructuralismo lingüístico de Ferdinand de Saussure, ya que “considera el lenguaje como un sistema organizado de elementos que

interactúan entre sí para cobrar sentido, siendo en este caso la semiótica una imagen en la que no había una interacción” (Beuchot, 2023, p. 141).

b) Definiciones

La comunicación efectiva, se define como “una interacción social verbal o no verbal, con fines e intenciones de transmisión, y que influyen en el comportamiento de los sujetos que están en el contexto comunicacional” (Ladino Marín, 2017, p. 12). Otra definición que se relaciona con la comunicación efectiva es la establecida en el Acuerdo número 447, atributo 21, cuando el docente “comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación” (DOF, 2008, p. 3). Así que la comunicación efectiva “se considera como un sistema que integra un modelo elemental que involucra la acción y la reacción, por complejo que sea su contenido. De allí que se entienda como un nivel de intercambio” (Ladino Marín, 2017, p. 13).

Con el objetivo de identificar una definición apegada al estudio a realizar, en la Tabla 7 se observa una descomposición de las dimensiones de cada una de las definiciones identificadas en la literatura consultada.

Tabla 7. Dimensiones conceptuales de la comunicación efectiva.

<i>Referencia</i>	<i>Definición</i>	<i>Dimensiones</i>
Ladino Marín (2017)	Es una interacción social verbal o no verbal, con fines e intenciones de transmisión, y que influyen en el comportamiento de los sujetos que están en el contexto comunicacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es una interacción social verbal o no verbal 2. Con fines e intenciones de transmisión 3. Influyen en el comportamiento de los sujetos que están en el contexto comunicacional
DOF (2008)	El docente comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente comunica sus observaciones a los estudiantes 2. De manera constructiva y consistente 3. Sugiere alternativas para su superación
Ladino Marín (2017)	Un sistema que integra un modelo elemental que involucra la acción y la reacción, por complejo que sea su contenido.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un sistema que integra un modelo elemental 2. Involucra la acción y la reacción, por complejo que sea su contenido

Fuente: Elaboración propia, a partir de Ladino Marín (2017); SEP (2008); Ladino Marín (2017)

Después de hacer un análisis de las definiciones, se realizó una nueva definición de comunicación efectiva, la cual se integró principalmente por la

establecida en el Acuerdo número 447 atributo 21 (DOF, 2008), complementándola al inicio con una parte de la definición de Mendo y Garay (2005):

Es una interacción entre el docente y el estudiante con la intención de transmitir de manera constructiva y consiente sus observaciones y sugiere alternativas para su superación (Elaboración propia, 2024 a partir de Ladino Marín, 2017 y DOF, 2008).

c) Investigaciones aplicadas

La forma de comunicar del docente es una competencia relevante en el desempeño docente, lo cual queda sustentado por el estudio descriptivo realizada por Martí, Martínez y Valcárcel (2018) en la Universidad de Ciencias Médica de la Habana, Cuba, utilizando los siguientes métodos teóricos: 1) método histórico-lógico, 2) análisis documental y 3) sistematización; para lo cual se consultaron 58 artículos entre tesis, revistas, libros y documentos oficiales, de los cuales se utilizaron 30 para la elaboración de este estudio. En base a los resultados obtenidos se resalta la relevancia de la comunicación efectiva entre los docentes y estudiantes, ya que para el desarrollo del proceso docente educativo es necesario mostrar empatía, respeto, comprensión a los estudiantes por parte del docente.

La investigación sobre las cualidades del ser docente y calidad de vida en la EMS elaborada por Murguía García y Morán Delgado (2021), fue “a través de un diseño no experimental con enfoque cuantitativo; la población, estudiantes de 4 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) del estado de Coahuila, en total de 189 sujetos; la muestra 100 sujetos. El instrumento es un cuestionario con 85 ítems, 5 son datos personales y el resto mide cualidades del ser docente que repercuten en su desempeño docente; la escala empleada es Likert” (p. 7). Se realizó un tratamiento estadístico de correlación Pearson, obteniendo una correlación positiva entre las variables simples de comunicación con los indicadores de desempeño docente: “seguridad ($r = 0.503795$), diálogo ($r = 0.514671$, agrado por el otro (0.522516), proximidad ($r = 0.567145$), atención ($r = 0.62965$), sin

prejuicios ($r = 0.519243$), respetuoso ($r = 0.54294$), valora ($r = 0.568365$), creativo ($r = 0.577226$) y adaptación ($r = 0.519423$)” (Murguía y Moran, 2021, p. 13).

2.3 Hipótesis operativas

H₁ = La planeación didáctica es un atributo de las competencias del perfil docente que tiene un impacto positivo para mejorar su desempeño.

H₂ = El dominio de contenidos es un atributo de las competencias del perfil docente que tiene un impacto positivo para mejorar su desempeño.

H₃ = El uso de las TIC es un atributo de las competencias del perfil docente que tiene un impacto positivo para mejorar su desempeño.

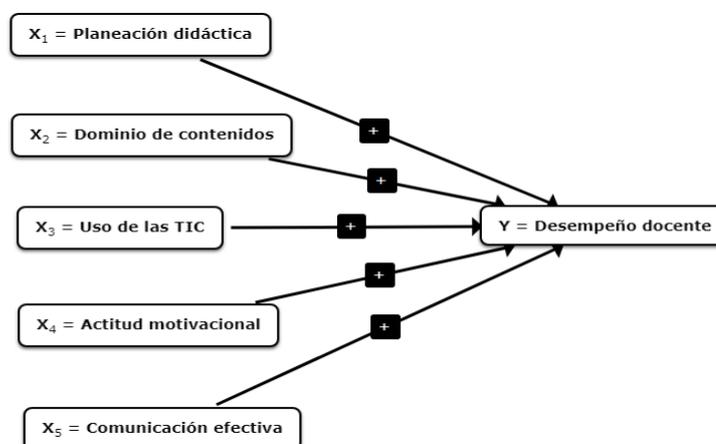
H₄ = La actitud motivacional es un atributo de las competencias del perfil docente que tiene un impacto positivo para mejorar su desempeño.

H₅ = La comunicación efectiva es un atributo de las competencias del perfil docente que tiene un impacto positivo para mejorar su desempeño.

2.3.1 Modelo Gráfico de la Hipótesis

Tomando en consideraciones las hipótesis planteadas en base a la pregunta de investigación, en la Figura 3 se muestra el modelo gráfico de hipótesis, en donde se puede apreciar la relación de las variables independientes con la dependiente.

Figura 3. Modelo gráfico de hipótesis.



Fuente: Elaboración propia

2.3.2 Modelo de relaciones teóricas con la hipótesis

En la Tabla 8 se puede apreciar el sustento teórico de cada una de las variables que serán objeto de estudio en la investigación -desempeño docente, planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva-, permitiendo así identificar las relaciones teóricas con la hipótesis planteada.

Tabla 8. Relación estructural hipótesis - marco teórico.

Referencia	X ₁ Planeación didáctica	X ₂ Dominio de contenidos	X ₃ Uso de las TIC	X ₄ Actitud motivacional	X ₅ Comunicación efectiva	Y Desempeño docente
Campell, <i>et al.</i> (1993)						X
Borman y Motowildo, (1997)						X
Añorga (1982)						X
Apablaza y Lira (2013)						X
Martínez, Esparza y Gómez (2020)				X		X
Villarroel y Bruna (2017)						X
Cabrera (2021)						X
García-Conislla (2020)						X
Samper (2016)	X					
Holland (1996-97)	X					
Chavarría (2006)	X					
Salinas, Navárez y Torres (2014)	X					
Salcedo (2021)	X					
Morales (2018)	X					
Pérez (1992)		X				
Duit y Treagust (2003)		X				
Esteve (2004)		X				
Chevallard (1985)		X				
Jiménez, Ramírez y Del Campo (2018)		X				
Martín, <i>et al.</i> (2013)		X				
Merellano-Navarro (2016)		X				
Tejada (2009)			X			
ISTE (2018)			X			
UNESCO (2018)			X			
Villarreal-Villa, <i>et al.</i> (2019)			X			
Vahos, Muñoz, y Londoño-Vásquez (2019)			X			
Pozos y Tejada (2018)			X			
Sansone (2000)				X		
Dweck y Legget (1988)				X		
Weiner (2008)				X		
Huertas, Ardura, y Nieto (2008)				X		
Ladino Marín (2017)					X	
Munguía García y Morán Delgado (2021)					X	
Martí, Martínez, y Valcárcel (2018)					X	

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En este apartado se dan a conocer los pasos y métodos utilizados en la investigación. Es una investigación cuantitativa de tipo exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa. En cuanto al diseño la investigación es no experimental, transversal, documental y de campo. Así mismo, en esta investigación el método de recolección de datos utilizado fue la encuesta, a través de un cuestionario (instrumento de medición), en donde los docentes autoevaluaron sus competencias y su desempeño docente. Finalmente, se dan a conocer los métodos de análisis estadístico que se utilizarán en este estudio.

3.1 Tipo y diseño de la investigación

A continuación, se dan a conocer estudios empíricos en los que se usaron estudios cuantitativos y se especifican los cuatro tipos, diseño y técnicas de investigación utilizados que en esta investigación permitieron evaluar el desempeño docente.

3.1.1 Tipos de investigación

Tomando en cuenta las variables de estudio la investigación es cuantitativa, ya que, de acuerdo a los datos que se recabaron en este estudio, fue necesaria la utilización de herramientas de análisis matemático y estadístico para describir, explicar y predecir el comportamiento de dichas variables, tal como se realizó en los estudios publicados en revistas de alto impacto por Akiri y Ugborugbo (2009), Imhangbe *et al.* (2019), Burnett y Meacham (2002), Wang (2007), Pimienta (2014), Durán-Aponte y Durán-García (2015) y Contreras *et al.* (2013) donde también usaron un enfoque cuantitativo para evaluar el desempeño docente.

La investigación es de tipo exploratoria ya que el objetivo fue examinar el desempeño docente en una zona geográfica específica que no se han encontrado otros estudios con estos sujetos de estudio. Se busca aumentar el grado de familiaridad sobre este tema y sobre las variables de estudio la planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional,

comunicación efectiva, como fue el caso del estudio realizado por Zhu *et al.* (2013), así mismo, es descriptiva porque se requirió describir a detalle rasgos y características de una situación concreta, siendo algunos autores como Pugatch y Schroeder (2018), Werang y Lena (2010), Adeyemi (2011) y Omeke y Onah (2007), quienes realizaron investigaciones descriptivas con las mismas variables de estudio.

Se determinó que la investigación es correlacional porque se requirió “determinar en qué medida dos o más variables están relacionadas entre sí” (Cauas, 2015, p. 9), en este caso el desempeño docente con las competencias docentes, ya que la correlación “consiste en determinar qué tan fuertemente están asociadas las variables en base a los resultados obtenidos en la muestra que representa a toda una población que es el objeto de estudio” (Pita Fernández y Pértegas Díaz, 2002, p. 1), algunos autores que realizaron investigaciones de este tipo fueron Callan *et al.* (2021), Coelho *et al.* (2016), Oketcho *et al.* (2019) y Taut (2014).

Finalmente, es una investigación explicativa porque además de recoger datos, descubrir hechos, describir situaciones o clasificar fenómenos, se requirió explicar porque ocurren, cuáles son sus factores determinantes en el desempeño docente, de donde proceden, como se transforman, es decir, fue necesario entender a fondo el fenómeno a estudiar.

3.1.2 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es no experimental ya que no se manipularon deliberadamente las variables involucradas en el modelo que se probó en este estudio. Considerando el momento en que se recolectaron los datos para su análisis, es transversal, ya que se analizaron datos de las variables recopilados en un periodo de tiempo específico, como las investigaciones realizadas por Haruni y Mafwimbo (2014), Kozaala (2012) y Oketcho *et al.* (2019).

Se usó como técnica de investigación: la documental-bibliográfica, porque se partió de “un sustento existente en documentos, el cual se complementó con nueva información” (Tancara, 1993, p. 94), como la investigación realizada por Haruni y Mafwimbo (2014), quienes realizaron una investigación documental referente a la satisfacción de los docentes. La otra técnica fue la de campo, considerando que se observó “de primera mano – grabar o documentar lo que uno ve y escucha en un sitio particular, sea en una comunidad agraria o en un barrio urbano” (Bartis, 2004, p. 3), en este caso, se recolectaron datos e información a través de la aplicación de un instrumento de medición, haciendo uso de un cuestionario.

3.2 Métodos de recolección de datos

Para que una investigación sea científicamente válida debe estar sustentada con información verificable, por ello, es “imprescindible realizar un proceso de recolección de datos en forma planificada y teniendo claros objetivos sobre el nivel y profundidad de la información a recolectar” (Torres, Salazar y Paz, 2019, p. 1). En esta investigación el método de recolección de datos empleado fue la encuesta, a través de un cuestionario (instrumento de medición) donde los docentes autoevaluaron sus competencias y su desempeño docente, como en el caso de las investigaciones realizadas por Kyrgiridis *et al.* (2014) y Moreno y Pineda (2019).

3.2.1 Elaboración de la encuesta o entrevista estructurada

Inicialmente se efectuó una revisión de literatura tomando en cuenta como criterios que fueran investigaciones publicadas en revistas de alto impacto, de reciente publicación, que incluyeran la elaboración de instrumentos de medición de las variables de estudio (desempeño docente, planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva) y que el docente se autoevaluara.

Lo anterior permitió integrar la encuesta, que será usada como instrumento de medición en esta investigación, quedando inicialmente integrada por 109 ítems,

las cuales se dividieron en dos secciones: el perfil del encuestado y la medición de las variables. En el caso de la primera sección del perfil del docente se integraron ocho ítems -los cuales se describen en la Tabla 9- para conocer las características del docente y de la institución de Nivel Medio Superior (NMS) donde labora.

Tabla 9. Descripción de variables del perfil del docente

	<i>Variable</i>	<i>Descripción</i>
ID01	Edad	Edad del docente
ID02	Género	Variable dummy: 1 = Hombre, 2 = Mujer
ID03	Estado civil	Estado civil del docente
ID04	Preparatoria	Escuela Preparatoria donde labora como docente de NMS
ID05	Bachillerato	Tipo de bachillerato en el que imparte clases como docente de NMS
ID06	Antigüedad	Años de servicio como docente de NMS
ID07	Capacitación	Variable dummy: 1 = Sí, 2 = No
ID08	Certificación	Variable dummy: 1 = Sí, 2 = No

Fuente: Elaboración propia

Para la segunda sección de medición de variables se tienen 101 ítems, en donde se utilizó la revisión de literatura para integrar este instrumento de medición de cada una de las variables de estudio, conformado por ítems que midieron las variables en otras investigaciones, lo cual se aprecia en la Tabla 10. Cabe señalar que en el caso de las variables dominio de contenidos y uso de las TIC se usó la investigación empírica de Sang *et al.* (2014) la cual fue traducida del inglés al español por una experta en traducción.

Tabla 10. Descripción de la medición de variables

<i>Variable</i>	<i>Investigación</i>	<i>Ítems</i>
Desempeño docente	Moreno y Pineda (2019)	25
Planeación didáctica	Brito-Lara (2019)	17
Dominio de contenidos	Sang <i>et al.</i> (2014)	16
Uso de las TIC	Sang <i>et al.</i> (2014)	16
Actitud motivacional	López-Arellano <i>et al.</i> (2017)	12
Comunicación efectiva	Rubín (1994)	15
Total		101

Fuente: Elaboración propia

Considerando investigaciones previas, como las de López, Vélez y Franco (2017), Moreno y Pineda (2019) y Rubín y Martín (1994) en estudios de competencias y desempeño docente, el instrumento de medición fue complementado con una escala Likert de cinco niveles como unidad de medición, en donde las respuestas van de: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Indiferente, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo.

3.2.2 Operacionalización de las variables de la hipótesis

Las variables de estudio en esta investigación por si solas son consideradas variables latentes, las cuales no son observables, por lo que fue necesario efectuar la operacionalización de variables, creando ítems que describan la definición conceptual de las variables latentes de acuerdo a Mendoza y Garza (2009) y que incluyan su unidad de medición; se plasmó dicha operacionalización en la Tabla 11.

Tabla 11. Operacionalización de variables

<i>Variable</i>	<i>Definición conceptual</i>	<i>Referencia</i>
Desempeño docente (Y)	Un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno sociocultural; su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa (Martínez, 2020).	Moreno y Pineda (2019)
Planeación didáctica (X ₁)	Es el proceso en el que el docente identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas (SEP, 2008).	Brito, López y Parra (2019).
Dominio de contenidos (X ₂)	El docente argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte (SEP, 2008).	Sang, <i>et al.</i> (2014)
Uso de las TIC (X ₃)	El docente utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje (SEP, 2008).	Sang, <i>et al.</i> (2014)
Actitud motivacional (X ₄)	La disposición de ánimo que tiene el docente para motivar a los estudiantes en individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo (Elaboración propia, 2022 a partir de Cáceres Arizaca, 2019 y SEP, 2008).	López, Vélez y Franco (2017)
Comunicación efectiva (X ₅)	Es una interacción entre el docente y el estudiante con la intención de transmitir de manera constructiva y consiente sus observaciones y sugiere alternativas para su superación (Elaboración propia, 2024 a partir (Mendo y Garay (2005), (SEP, 2008)).	Rubín y Martín (1994)

Fuente: Elaboración propia

3.2.3 Métodos de evaluación de expertos

Con la finalidad de tener la certeza de que los ítems incluidos en la medición de cada variable reflejan el contenido de su dominio, como lo mencionan Mendoza y Garza (2009), se llevó a cabo la prueba de validez de contenido, aplicada a seis expertos en el tema de investigación, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)

La prueba de validez de contenidos permitió a los expertos evaluar los 101 ítems con una puntuación del uno al cuatro, en donde 1 = irrelevante, 2 = poco relevante, 3 = relevante y 4 = muy relevante, agregando al final el apartado para Observaciones. Lo anterior en base al formato propuesto por Mendoza y Garza (2009), el cual fue trasladado a un formulario para su aplicación -que se puede apreciar en el Anexo 2-.

Posteriormente, la puntuación asignada por los expertos a cada ítem fue promediada -en este caso sumaron los 6 puntajes y se dividieron entre 6-, y tomando en consideración a Mendoza y Garza (2009), se eliminaron los ítems con un promedio menor a 3. Así mismo, tomando en consideración las observaciones de los expertos, se modificaron algunas redacciones de los ítems 7, 9, 24, 25, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 75, 76, 78, 91 y 101 -lo cual se puede apreciar en el Anexo 3-, además, se hizo la observación de eliminar los ítems 30, 32, 41, 47, 49, 50 y 51, por considerarse que eran preguntas inducidas y que con el resto de los ítems era suficiente para evaluar a la variable de acuerdo con su definición. El otro criterio para realizar cambios al instrumento de medición fueron los puntajes obtenidos de los ítems al calcular el promedio de la evaluación de los expertos, siendo eliminados los que obtuvieron un puntaje menor a 3, en este caso se eliminaron los ítems 2, 5, 21, 22, 24, 25, 42, 48, 82 y 85.

Considerando la validación de expertos, el instrumento de medición quedó conformado por 92 ítems, de los cuales ocho corresponden al perfil del encuestado y 84 a la medición de variables, estos últimos descritos en la Tabla 12.

Tabla 12. Medición de variables después de evaluación de expertos

<i>Variable</i>	<i>Ítems originales</i>	<i>Ítems con expertos</i>
Desempeño docente	25	19
Planeación didáctica	17	13
Dominio de contenidos	16	11
Uso de las TIC	16	16
Actitud motivacional	12	10
Comunicación efectiva	15	15
Total	101	92

Fuente: Elaboración propia

3.3 Población, marco muestral y muestra

Esta investigación está dirigida a los docentes de Nivel Medio Superior de la UANL, que son una población total de 2,464 docentes en las 29 Escuelas Preparatorias de la UANL, distribuidas en diferentes municipios del estado de Nuevo León, enlistadas en la Tabla 13.

Tabla 13. Instituciones de NMS de la UANL.

<i>Escuela</i>	<i>Municipio</i>	<i>Escuela</i>	<i>Municipio</i>
Escuela Preparatoria #1	Apodaca	Escuela Preparatoria #16	S. Nicolás de los Garza
Escuela Preparatoria #2	Monterrey	Escuela Preparatoria #17	Ciénega de Flores
Escuela Preparatoria #3	Monterrey	Escuela Preparatoria #18	Hidalgo
Escuela Preparatoria #4	Linares/Galeana	Escuela Preparatoria #19	García
Escuela Preparatoria #5	Sabina Hidalgo	Escuela Preparatoria #20	Santiago
Escuela Preparatoria #6	Montemorelos	Escuela Preparatoria #21	China
Escuela Preparatoria #7	San Nicolás de los Garza	Escuela Preparatoria #22	Guadalupe/Juárez
Escuela Preparatoria #8	Guadalupe	Escuela Preparatoria #23	San Pedro Garza García/Santa Catarina
Escuela Preparatoria #9	Monterrey	Escuela Preparatoria #24	Anáhuac
Escuela Preparatoria #10	Dr. Arroyo	Escuela Preparatoria #25	Escobedo/Salinas Victoria
Escuela Preparatoria #11	Cerralvo	Escuela Industrial y Preparatoria Técnica "Álvaro Obregón"	Monterrey/Linares/ San Nicolás de los Garza
Escuela Preparatoria #12	Cadereyta	Centro de Investigación y Desarrollo en Educación Bilingüe	Monterrey
Escuela Preparatoria #13	Allende	Escuela Industrial y Preparatoria "Pablo Livas"	Monterrey
Escuela Preparatoria #14	Gral. Terán	Escuela Preparatoria Técnica Médica	Monterrey
Escuela Preparatoria #15	Monterrey		

Fuente: Elaboración propia en base la información publicada en uanl.edu.mx

Se consideró la totalidad de docente para identificar que la planeación didáctica, el dominio de contenidos, el uso de las TIC, la actitud motivacional y la comunicación efectiva mejoran el desempeño docente en el NMS de la UANL.

3.3.1 Tamaño de la muestra

En este apartado, se hizo el cálculo del tamaño de la muestra a partir de la población de 2,464 docentes de NMS de la UANL, permitiendo con esto tener una referencia de la cantidad de docentes necesarios para encuestar y obtener así una mayor precisión en la estimación de las variables. El cálculo de la muestra se llevó a cabo con la fórmula de la Ecuación 1 planteada por Juan Rositas Martínez (2014) para poblaciones finitas.

Ecuación 1. Fórmula para el cálculo de la muestra de poblaciones finitas

$$n = \frac{NPQ}{(N - 1) \left(\frac{e}{Z}\right)^2 + PQ}$$

Fuente: Rositas (2014)

En donde:

n = tamaño de la muestra

N = tamaño de la población

P = probabilidad de éxito

Q = probabilidad de fracaso

e = valor del error tolerado (5% para una probabilidad del 95%)

Z = Valor de la distribución normal (1.96 para el 95% de nivel de confianza)

En la Ecuación 2 se efectuó la sustitución de los datos para calcular el tamaño de la muestra para la población total de docentes de NMS de la UANL, correspondiente al primer semestre del 2024, siendo un total de 333 docente.

Ecuación 2. Cálculo de la muestra de poblaciones finitas

$$n = \frac{(2464)(0.5)(0.5)}{(2464 - 1) \left(\frac{0.05}{1.96}\right)^2 + (0.5)(0.5)} = 333$$

Fuente: Elaboración propia con base en Rositas (2014)

En esta investigación el tipo de muestreo que se llevó a cabo fue el no probabilístico mediante el muestreo de cadena, en donde “la encuesta es enviada a la población objetivo” (Martínez-Salgado, 2012, p. 614), en este caso, en primera instancia se solicitó la autorización ante la DSENMS de la UANL dándoles a conocer el propósito del estudio y las aportaciones que este conlleva por medio del oficio presentado en el Anexo 5, siendo ellos los encargados de difundir el formulario correspondiente a la encuesta con las autoridades de cada una de las Escuelas Preparatorias y estos a su vez la difundieron entre sus docentes, efectuando la recolección de datos durante los meses de febrero, marzo y abril del 2024.

3.3.2 Sujetos de estudio

El sujeto de estudio son todos los docentes de Nivel Medio Superior (NMS) de la UANL (de tiempo completo, medio tiempo, por asignatura o recursos propios), los cuales se encuentran laborando en las 29 Escuelas Preparatorias pertenecientes a la UANL, distribuidas en diferentes municipios de Nuevo León.

3.4 Métodos de análisis

En primera instancia se empleó el estadístico de Alpha de Cronbach, con la finalidad de valorar la consistencia interna del cuestionario empleado y constatar que presentará suficiente confiabilidad para poder extender los resultados a toda la población de estudio (Frías-Navarro, 2003).

Una vez aplicado el cuestionario, los datos obtenidos de la sección *Perfil del encuestado* fueron analizados y presentados a través de técnicas de estadística descriptiva, como lo son “las medidas de tendencia central, tablas y gráficas” (Fernández Fernández, *et al.* 2002, p. 132).

Respecto a los resultados obtenidos de los ítems que medirán a las variables -desempeño docente, planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva-, fueron analizados por estadística inferencial, como lo fue la regresión lineal múltiple por el método de *step-wise*, complementándolo con un análisis de varianza (ANOVA) y finalmente correlaciones de Pearson, tal como lo efectuaron Omeke y Onah (2007); Taut, *et al.* (2014); Okecho, *et al.* (2019); Coelho, Sousa y Marchante (2016); Callan, *et al.* (2021), Zhu, *et al.* (2013) y Rubín y Martín (1994) en sus investigaciones.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos de la prueba piloto, así como de la muestra final. Inicialmente en la prueba piloto se realizó una medición de la fiabilidad y consistencia interna del instrumento de medición a través de la prueba de Alfa de Cronbach. Una vez recabadas un total de 345 encuestas se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo e inferencial -comprobando los supuestos estadísticos y un análisis de regresión lineal múltiple-, lo que permitió probar estadísticamente la hipótesis de investigación del modelo conceptual propuesto, para dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir con el objetivo del estudio.

4.1 Prueba piloto

Con base en un muestreo no probabilístico combinado con el muestreo causal o incidental que “consiste en que el investigador selecciona directamente a los encuestados” (Alvarado, Morales y Aguayo, 2016, p. 60), se llevó a cabo la aplicación de la prueba piloto a 33 docentes de la Escuela Preparatoria No. 4 de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) - es una de las 29 Escuelas Preparatorias de la UANL - los cuales representan el 10% de la muestra calculada de 333 docentes, por medio de un formulario difundido directamente al docente, el cual se aprecia en el Anexo 4.

Una vez aplicada la prueba piloto, los datos recabados pudieron ser analizados para determinar si el instrumento de medición cuenta con una satisfactoria validez y confiabilidad, ya que, si bien existen diversos métodos para la estimación de la confiabilidad, “el coeficiente denominado Alfa de Cronbach es el más utilizado en ciencias sociales” (Domínguez-Lara y Merino-Soto, 2015, p. 1326).

El Alfa de Cronbach debe estar entre 0.7 y 0.9, inferior a 0.7 significa que se están preguntando cosas diferentes del mismo constructo y pierden confiabilidad. Si el valor es mayor a 0.9 y es cercano a 1 significa que tiene una

consistencia redundante. Por lo que, si los ítems están entre 0.7 y 0.9, están midiendo la variable de manera muy confiable.

En la Tabla 14 se dan a conocer los resultados del Alfa de Cronbach de las 33 encuestas recabadas en la prueba piloto, las cuales pasaron por un proceso de análisis en el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, por sus siglas en inglés) en donde se eliminaron algunos ítems que no cumplían con un alfa aceptable, finalmente los alfas de las variables involucradas en este estudio se encuentran en el rango de 0.7 a 0.9, indicando que los ítems de cada una de ellas están altamente correlacionados y miden la variable de manera muy confiable.

Tabla 14. Resultados del análisis de confiabilidad

<i>Variable</i>	<i>Alfa de Cronbach inicial</i>	<i>Ítems con expertos</i>	<i>Ítems finales</i>	<i>Alfa de Cronbach final</i>
Desempeño docente (Y)	0.972	19	10	0.792
Planeación didáctica (X ₁)	0.947	13	10	0.887
Dominio de contenidos (X ₂)	0.941	11	10	0.869
Uso de las TIC (X ₃)	0.939	16	10	0.872
Actitud motivacional (X ₄)	0.825	10	10	0.834
Comunicación efectiva (X ₅)	0.879	15	10	0.805
Total		84	60	

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el instrumento de medición para ser aplicado a la muestra representativa de los docentes de Nivel Medio Superior (NMS) de la UANL quedó conformado por: ocho ítems del Perfil del docente y 60 ítems para la medición de variables. El total de 68 ítems se presentaron en el formulario que se muestra en el Anexo 6.

4.2 Resultados finales

Para completar el tamaño de la muestra se solicitó en el apoyo a la Dirección del Sistema de Estudios de Nivel Medio Superior (DSEMS) para difundir la encuesta

con las autoridades correspondientes en cada una de las instituciones de NMS de la UANL, las cuales a su vez solicitaron a sus docentes el apoyo para ser contestada. Considerando las encuestas obtenidas en la prueba piloto, el total de encuestas recabadas fue de 353, de las cuales, al pasar por un proceso de depuración, se eliminaron ocho de ellas, obteniendo una muestra de 345 que representan el 104% de las encuestas determinadas en el cálculo de la muestra.

Por lo tanto, en este apartado se dan a conocer los resultados finales del análisis estadístico, tanto descriptivo como inferencial, de un total de 345 encuestas. Por una parte, se analizan los resultados con estadística descriptiva del perfil de los docentes que contestaron la encuesta y, por otra parte, se efectúa un análisis estadístico de regresión múltiple por el método de pasos sucesivos, para probar la hipótesis de investigación.

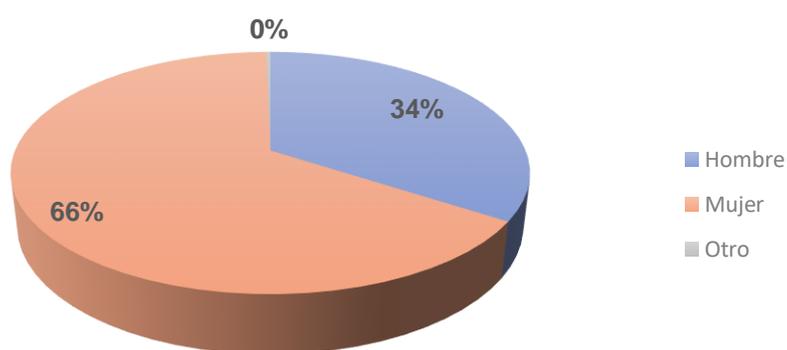
4.2.1 Estadística descriptiva del perfil del docente y variables de estudio

a) Análisis del perfil docente

Tomando en consideración la muestra recabada, se realizó un análisis de los ítems relacionados con la información del docente, plasmando a detalle los resultados obtenidos. En el Anexo 7 se presentan las tablas de frecuencias, porcentajes y porcentajes acumulados, que se tomaron como referencia para elaborar las gráficas que se analizan en este apartado y que corresponden a los ítems de identificación del docente.

En lo que respecta al género, se puede apreciar que un porcentaje considerable del 66% de los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta corresponde a mujeres, lo que resalta que tienen una visión femenina importante, como se puede apreciar en la Gráfica 6.

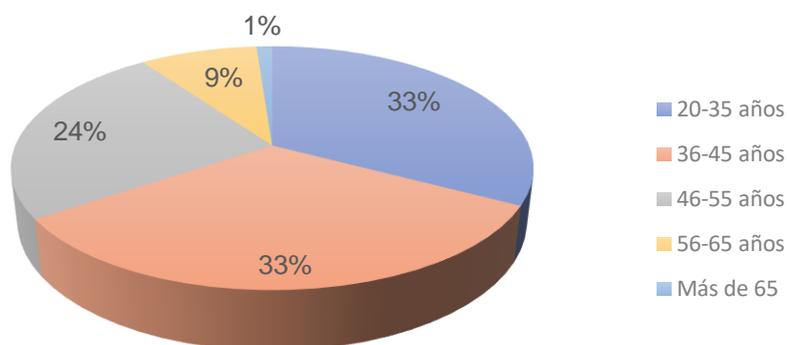
Gráfica 6. Género



Fuente: Elaboración propia

Tomando en consideración la clasificación de las personas mayores de acuerdo con su edad que realiza la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, en la Gráfica 7 se resalta que los docentes que respondieron la encuesta en un rango de edades de 20 a 45 años corresponden a adultos jóvenes con un 66%, lo que representa una mayoría importante.

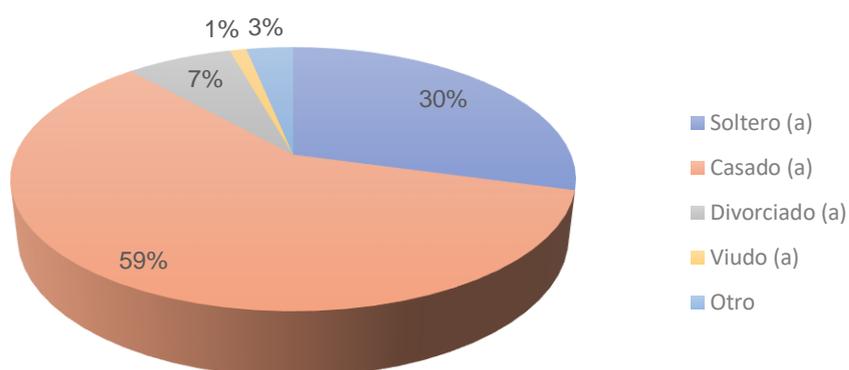
Gráfica 7. Edad



Fuente: Elaboración propia

En relación con el estado civil, se puede ver en la Gráfica 8 que el 70% de los encuestados tienen algún tipo de compromiso (casados, divorciados, viudos u otros) adicional a su trabajo como docente, lo cual se podría considerar un incentivo para tener un mejor desempeño. Mientras que el 30% corresponde a docentes que se encuentran sin una pareja.

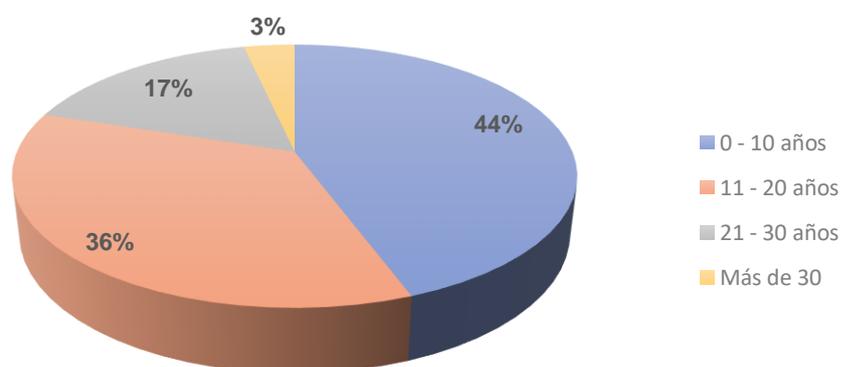
Gráfica 8. Estado civil



Fuente: Elaboración propia

En la Gráfica 9, el 56% de los docentes encuestados tienen una antigüedad mayor a los 10 años de servicio, lo que en su mayoría representa que cuentan con una amplia experiencia como docentes, lo que es de gran aportación tanto para una institución educativa como para los docentes con antigüedad igual o menor a los 10 años de servicio, que en este caso es el 44%

Gráfica 9. Antigüedad

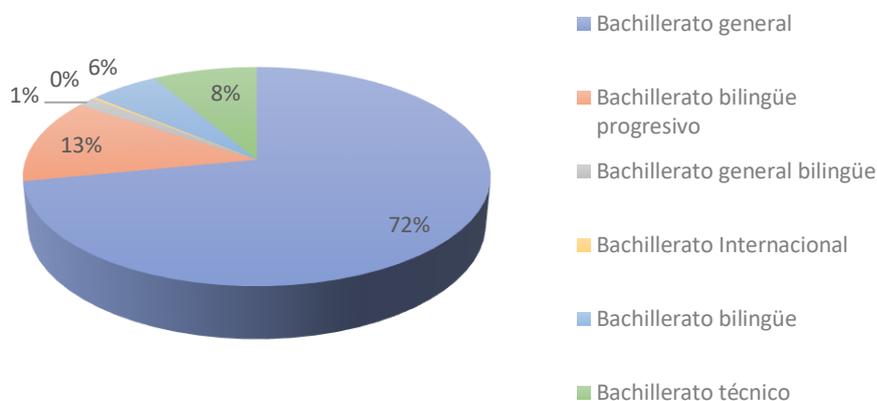


Fuente: Elaboración propia

En las instituciones de Nivel Medio Superior de la UANL, se ofrecen diferentes tipos de bachillerato, en los cuales la principal diferencia entre ellos radica en Unidades de Aprendizaje adicionales y en el Perfil de Egreso de los estudiantes. En la Gráfica 10 se puede observar que un 72%, la mayoría, de los

docentes encuestados imparten clases en el Bachillerato General, mientras que el 28% restante imparte clases en otro tipo de bachillerato.

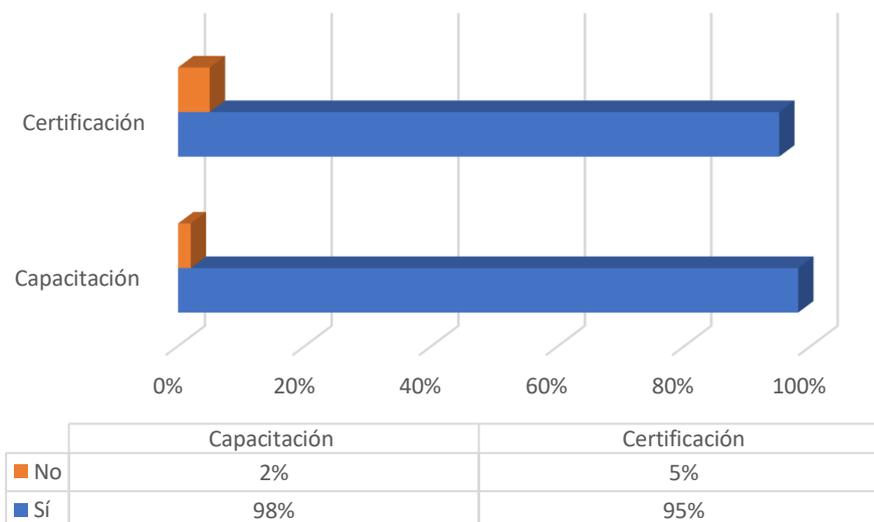
Gráfica 10. Bachillerato



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la Gráfica 11 es evidente que casi el 100% de los encuestados cuenta con capacitación en competencias docentes, así como algún tipo de certificación al respecto, lo que deja de manifiesto que tienen una claridad sobre a lo que se refiere esta investigación, así como de su aportación.

Gráfica 11. Capacitación y certificación



Fuente: Elaboración propia

b) Análisis de las variables de estudio

En la Tabla 15 se realiza un desglose de las medidas de las variables de estudio con los resultados obtenidos de los ítems correspondientes a cada variable – lo que se puede apreciar en el Anexo 7- , esto con el fin de conocer cuál de ellas obtuvo una mayor puntuación de escala Likert, aunque el objetivo de esta tesis es ver la correlación entre las variables independientes y dependiente, este análisis puede ser interesante al recalcar que los ítems del desempeño docente tuvieron una mayor aceptación cercana al 5. Y la mayoría de las variables independientes obtuvieron entre 4.40 y 4.62.

Tabla 15. Análisis descriptivo de las variables de estudio

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Y = Desempeño docente	345	1	5	4.72	.566
X ₁ = Planeación didáctica	345	1	5	4.53	.711
X ₂ = Dominio de contenidos	345	1	5	4.65	.680
X ₃ = Uso de las TIC	345	1	5	4.50	.758
X ₄ = Actitud motivacional	345	1	5	4.62	.734
X ₅ = Comunicación efectiva	345	1	5	4.40	.777

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Los descriptivos de la variable desempeño docente se aprecian en el Anexo 7, en donde se puede ver que los ítems más relevantes son: Demuestro entrega, servicio y vocación hacia la universidad, la vida y la comunidad ($\bar{x} = 4.85$), organizo, planifico y ejecuto el trabajo universitario que me corresponde ($\bar{x} = 4.84$), demuestro el respeto, solidaridad, amor, justicia, libertad entre todos y ante los demás ($\bar{x} = 4.84$). Por otra parte, los menos relevantes son: en el desarrollo de las sesiones en el aula, mis clases se evidencian motivadoras ($\bar{x} = 4.51$), entretenidas e interesantes, promuevo el autodidactismo y la investigación ($\bar{x} = 4.48$).

Los descriptivos de la variable planeación didáctica se aprecian en el Anexo 7, en donde se puede ver que los ítems más relevantes son: en la planeación planteo situaciones que demandan la colaboración entre los estudiantes ($\bar{x} = 4.70$),

en la planeación consideró la evaluación por medio de niveles de matrices o rúbricas ($\bar{x} = 4.67$). Por otra parte, los menos relevantes son: en la planeación explico y argumento las estrategias de intervención docente ($\bar{x} = 4.40$), en la planeación realizo adecuaciones curriculares para estudiantes con dificultades para el aprendizaje ($\bar{x} = 4.29$).

Los descriptivos de la variable dominio de contenidos se aprecian en el Anexo 7, en donde se puede ver que los ítems más relevantes son: al enseñar mi materia me explico con facilidad ($\bar{x} = 4.84$), al enseñar mi materia complemento los contenidos del libro ($\bar{x} = 4.80$), al enseñar mi materia hago observaciones sobre posibles situaciones donde se emplean los conocimientos adquiridos ($\bar{x} = 4.80$). Por otra parte, los menos relevantes son: sin usar tecnología puedo abordar las dificultades de aprendizaje comunes que tienen mis alumnos en mi materia ($\bar{x} = 4.57$), sin usar tecnología puedo involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real relacionados con mi materia ($\bar{x} = 4.57$), sin usar tecnología puedo involucrar a los estudiantes con actividades prácticas para aprender el contenido de mi materia de enseñanza ($\bar{x} = 4.57$).

Los descriptivos de la variable uso de las TIC se aprecian en el Anexo 7, en donde se puede ver que los ítems más relevantes son: soy capaz de facilitar a mis estudiantes el uso de la tecnología para encontrar más información por sí mismos ($\bar{x} = 4.75$), conozco las tecnologías que debo utilizar para la búsqueda de contenidos de mi materia ($\bar{x} = 4.70$). Por otra parte, los menos relevantes son: puedo diseñar actividades de indagación para guiar a los estudiantes a dar sentido al conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas ($\bar{x} = 4.21$), puedo crear actividades de aprendizaje autodirigido del conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas ($\bar{x} = 4.16$).

Los descriptivos de la variable actitud motivacional se aprecian en el Anexo 7, en donde se puede ver que los ítems más relevantes son: mi entorno familiar y de apoyo es favorable para desarrollar mis actividades docentes ($\bar{x} = 4.81$), por lo general disfruto las actividades docentes ($\bar{x} = 4.79$). Por otra parte, el menos

relevantes fue: cuento con remuneraciones periódicas de parte de la institución ($\bar{x} = 4.29$).

Los descriptivos de la variable comunicación efectiva se aprecia en el Anexo 7, en donde se puede ver que los ítems más relevantes son: puedo ponerme en el lugar de mis estudiantes ($\bar{x} = 4.76$), me expreso bien verbalmente ($\bar{x} = 4.73$). Por otra parte, los menos relevantes son: mis estudiantes saben cuándo estoy feliz o triste ($\bar{x} = 3.92$), se exactamente lo que piensan mis estudiantes ($\bar{x} = 3.83$).

4.2.2 Análisis estadístico de regresión lineal múltiple

Para identificar la relación e impacto de las variables independientes: planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva, con respecto a la variable dependiente: desempeño docente, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple, el cual “es una extensión de la regresión lineal simple, cuando hay más de una variable independiente y consiste en determinar cómo se comporta una variable Y a partir de una combinación óptima de un grupo de variables predictores X_1, X_2, \dots, X_n ” (Portugal, 2020, p. 276).

a) Supuestos básicos de la regresión

En primera instancia, para que los resultados y las inferencias derivadas de un modelo de regresión lineal múltiple sean confiables es importante que se cumplan cinco supuestos, los cuales se describen a continuación:

- **Linealidad**

Este supuesto consiste en comprobar que la relación entre las variables sea lineal, para lo cual se realiza un análisis de varianza (ANOVA), en el que “a través de la prueba de Fisher se determina si el modelo obtenido se ajusta a los valores de los datos observados, es decir, evaluar estadísticamente si las proporciones de una variable son diferentes dependiendo del valor que toma la otra variable” (Wallible,

2022). En la Tabla 16 se puede apreciar que el valor obtenido de la $F=260.131$ es estadísticamente significativo $p < 0.01$, lo que quiere decir que se cumple este supuesto y que la relación entre las variables es lineal.

Tabla 16. Resultados de análisis de varianza

ANOVA ^a						
<i>Modelo</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	
4	Regresión	45.009	4	11.252	260.131	.000 ^e
	Residual	14.707	340	.043		
	Total	59.716	344			

a. Variable dependiente: *Desempeño docente (Y)*
e. Variables predictoras:
(Constante), Planeación didáctica (X₁), Uso de las TIC (X₃), Actitud motivacional (X₄), Comunicación efectiva (X₅)

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de SPSS.

- **Independencia de los residuos**

La independencia de los residuos consiste en comprobar que los errores en la medición de las variables independientes sean independientes entre sí, esto se determina estadísticamente a través de la prueba de Durbin-Watson, el cual “se encuentra en un intervalo de 1.5 y 2.5” (Kenton, 2006). En la Tabla 17 se muestra que el valor de Durbin-Watson en este modelo es de 2.027, lo que quiere decir que se cumple con este supuesto y que las observaciones son independientes.

Tabla 17. Resultados de Durbin-Watson

Resumen del modelo ^e					
<i>Modelo</i>	<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>	<i>Error típ. de la estimación</i>	<i>Durbin-Watson</i>
4	.868 ^d	.754	.751	.20798016	2.027

d. Variables predictoras:
(Constante), Planeación didáctica (X₁), Uso de las TIC (X₃), Actitud motivacional (X₄), Comunicación efectiva (X₅)
e. Variable dependiente: *Desempeño docente (Y)*

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de SPSS.

- **Homocedasticidad**

Este supuesto establece que los errores tengan varianza constante, lo cual “se realiza a través de la prueba estadística de Levene, en donde se requiere valores superiores a 0.05 en el p-value” (Datatab, 2025). En este caso el valor obtenido fue de 0.063, lo cual permite aceptar este supuesto y confirmar que los datos mantienen una varianza constante, como se aprecia en la Tabla 18.

Tabla 18. Resultado de estadístico de Levene

<i>Estadístico de Levene</i>	<i>gl1</i>	<i>gl2</i>	<i>Sig.</i>
3.206	10	329	.063

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de SPSS.

- **Normalidad**

Este supuesto hace referencia a que las variables sigan la Ley Normal, es decir, “que sigan una distribución gaussiana, en la que los datos se distribuyen de manera simétrica alrededor de su media” (Fisterra, 2025). La prueba de normalidad se realiza con el estadístico de Kolmogorov Smirnov, en donde se requiere un valor superior a 0.05 en p-value para que este supuesto sea aceptado. En la Tabla 19 se realiza un resumen de los resultados del supuesto, el cual en este caso tiene un p-value de 0.063, concluyendo que la distribución de los datos es normal. Así mismo, en la Tabla 20 de los histogramas se muestran las distribuciones normales para cada una de las variables que fueron aceptadas en el modelo.

Tabla 19. Resultados de la prueba de Kolmogoroy-Smirnov

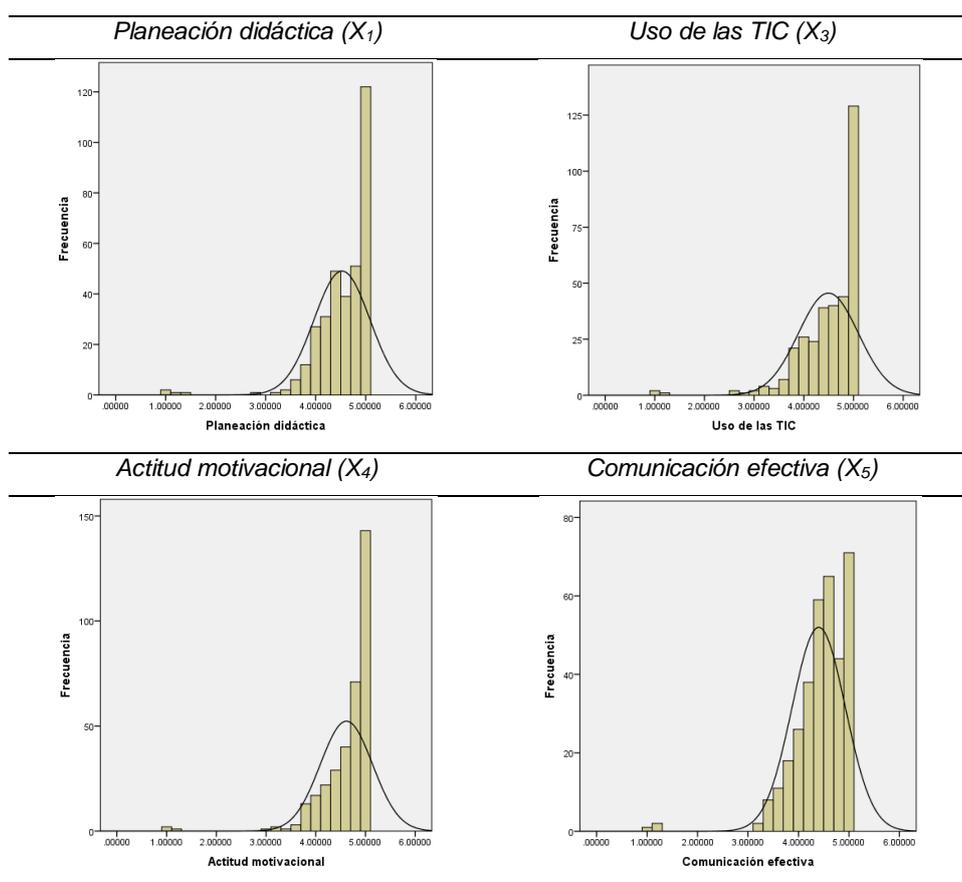
<i>Indicador</i>		<i>Resultados</i>
N		345
Parámetros normales ^{a,b}	Media	.0000000
	Desviación típica	.20676744
Diferencias más extremas	Absoluta	.075
	Positiva	.043
	Negativa	-.075
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.386
Sig. asintót. (bilateral)		.063

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de SPSS.

Tabla 20. Histogramas de variables



Fuente: Elaboración propia, a partir de gráficos de SPSS.

- **No colinealidad**

En cuanto al supuesto de no colinealidad, se hace a través de un análisis de la varianza (ANOVA), mediante la prueba de Fisher (F) que “permite evaluar estadísticamente si las proporciones de una variable son diferentes dependiendo del valor que adquiera la otra variable” (Wallible, 2025). En la Tabla 21 se puede constatar que el valor obtenido de la F para este estudio es estadísticamente significativo, $F = 260.131$, $p < 0.01$

Tabla 21. Resultados de Prueba de Fisher

ANOVA ^a						
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
4	Regresión	45.009	4	11.252	260.131	.000 ^e
	Residual	14.707	340	.043		
	Total	59.716	344			

a. Variable dependiente: *Desempeño docente (Y)*

e. Variables predictoras:

(Constante), Planeación didáctica (X₁), Uso de las TIC (X₃), Actitud motivacional (X₄), Comunicación efectiva (X₅)

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de SPSS.

b) Regresión Lineal Múltiple

Para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación se llevó a cabo una regresión lineal múltiple por el método *stepwise*, a través del programa estadístico SPSS, para conocer el impacto de las variables independientes -planeación didáctica, dominio de contenidos, usos de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva- sobre la variable dependiente -desempeño docente-. Al respecto resultaron cuatro modelos de regresión, siendo el Modelo 4 el que presentó mayor coeficiente de determinación, aceptando cuatro de las cinco variables independientes con un 95% de confianza, ver Anexo 7.

- **Coeficiente de regresión múltiple (R^2)**

El coeficiente de determinación o R cuadrado (R^2) -también conocida como “bondad de ajuste”-, “permite evaluar la relación lineal entre dos o más variables” (Wayne, 1991, p.485). De acuerdo con Bernal et al. (2011), un coeficiente arriba de 0.5 es aceptable. En la Tabla 22 es evidente que el modelo 4 tiene una R^2 ajustada de 0.751, lo que significa que el 75.1% de la varianza del desempeño docente está explicada por la planeación didáctica, la comunicación efectiva, el uso de las TIC y la actitud motivacional.

Tabla 22. Resultado del coeficiente de determinación y Durbin-Watson

Resumen del modelo ^e					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	.868 ^d	.754	.751	.20798016	2.027

d. Variables predictoras:
(Constante), Planeación didáctica (X_1), Uso de las TIC (X_3), Actitud motivacional (X_4), Comunicación efectiva (X_5)
e. Variable dependiente: Desempeño docente (Y)

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de SPSS.

- **Durbin-Watson**

Respecto al estadístico Durbin-Watson, es una medida de autocorrelación, midiendo la correlación de los residuos (errores de predicción) de un modelo de regresión, considerando un valor aceptable si se encuentra entre 1.5 y 2.5. En este caso, el resultado obtenido en el Modelo 4 fue de 2.027 como se aprecia en la Tabla 23, lo cual es estadísticamente aceptable e indica que no existe correlación.

- **Análisis de Varianza (ANOVA)**

El análisis de varianza (ANOVA) a través de la prueba de Fisher (F), “permite determinar si el modelo obtenido se ajusta a los valores de los datos observados para lo cual debe superar el valor mínimo de 3.4” (Wallibel, 2025). En este caso, en el Modelo 4 se obtuvo una $F=260.131$ con un p-value de 0.000 como se aprecia en la Tabla 23, lo que significa que el modelo fue probado en un tamaño de muestra aceptable.

Tabla 23. Resultados de análisis de varianza

		ANOVA ^a				
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Regresión	45.009	4	11.252	260.131	.000 ^e
4	Residual	14.707	340	.043		
	Total	59.716	344			

a. Variable dependiente: *Desempeño docente (Y)*

e. Variables predictoras:

(Constante), Planeación didáctica (X₁), Uso de las TIC (X₃), Actitud motivacional (X₄), Comunicación efectiva (X₅)

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de SPSS.

- **Factor de Inflación de Varianza (FIV)**

El Factor de Inflación de Varianza (FIV) es un estadístico que permite identificar la existencia de multicolinealidad en el modelo, para lo cual, la tolerancia no debe ser menor a 0.1 y el FIV no debe ser mayor a 10 -recomendando que sea entre 1 y 3- según el autor Miles (2014). En la Tabla 24 se puede observar que en el Modelo 4,

las variables planeación didáctica, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva, cumplen con los valores aceptables de tolerancia y de FIV, por lo que se concluye que no existe multicolinealidad.

Tabla 24. Resultados de estadísticos de colinealidad

	<i>Modelo</i>	<i>Estadísticos de colinealidad</i>	
		<i>Tolerancia</i>	<i>FIV</i>
4	Planeación didáctica	.443	2.257
	Uso de las TIC	.564	1.774
	Actitud motivacional	.508	1.970
	Comunicación efectiva	.509	1.966

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de SPSS.

- **Betas**

En cuanto al impacto que tienen cada una de las variables independientes sobre la variable dependiente, está dado por los coeficientes tipificados o estandarizados de las betas. En este caso, las betas estandarizadas obtenidas en el Modelo 4 quedan en evidencia en la Tabla 25, en donde la variable de mayor impacto fue planeación didáctica con una beta de 0.338, seguida de comunicación efectiva con 0.307, posteriormente actitud motivacional con 0.231 y, finalmente, uso de las TIC con 0.153.

Tabla 25. Resultados de los coeficientes tipificados

	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.
		B	Error típ.			
	(Constante)	1.204	.111		10.832	.000
4	Planeación didáctica	.251	.030	.338	8.347	.000
	Uso de las TIC	.106	.025	.153	4.272	.000
	Actitud motivacional	.183	.030	.231	6.120	.000
	Comunicación efectiva	.241	.030	.307	8.128	.000

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de SPSS.

Tomando en consideración los coeficientes tipificados de las betas para la constante y cada una de las variables independientes, se determinó la ecuación de

regresión lineal múltiple en donde se representa el grado de impacto de cada variable independiente sobre la dependiente, se presenta a continuación:

Ecuación 3. Ecuación de regresión lineal múltiple

$$\text{Desempeño docente} = 1.204 + 0.338 * \text{Planeación didáctica} + 0.153 * \text{Uso de las TIC} + 0.231 * \text{Actitud motivacional} + 0.307 * \text{Comunicación efectiva} + \text{error}$$

Fuente: Elaboración propia

4.3 Comprobación de hipótesis

Con respecto a la importancia en relación con el desempeño docente, en la Tabla 26 se pueden apreciar los resultados de hipótesis, en lo que las variables planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC y comunicación efectiva resultaron significativas en un 99%.

Tabla 26. Resultados de hipótesis

<i>Hipótesis</i>	<i>Significancia</i> (<i>p-valor</i> <0.05)	<i>Relación</i>	<i>Resultado</i>
H ₁ : La planeación didáctica	0.000	Positiva	Aceptada
H ₂ : El dominio de contenidos	0.065	Positiva	Rechazada
H ₃ : El uso de las TIC	0.000	Positiva	Aceptada
H ₄ : La actitud motivacional	0.000	Positiva	Aceptada
H ₅ : La comunicación efectiva	0.000	Positiva	Aceptada

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tomando en consideración los resultados obtenidos, en este apartado se dan a conocer las conclusiones y recomendaciones. Se menciona cómo se logró alcanzar cada uno de los objetivos metodológicos, los hallazgos de las contribuciones teóricas al conocimiento, se exponen las implicaciones prácticas, así como algunas limitaciones de la investigación y, finalmente, se presentan las recomendaciones pertinentes para futuras investigaciones.

- **Logros**

En primera instancia se logró cumplir con cada uno de los objetivos metodológicos planteados inicialmente para esta investigación, debido a que:

- 1) Se analizaron los antecedentes del desempeño docente presentando hechos actuales relacionados con la importancia de la Educación Media Superior (EMS), dando a conocer el Perfil Docente que se estableció con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y las acciones que se han llevado a cabo para que los docentes cuenten con una formación en competencias.
- 2) Se encontraron diversas teorías relacionadas con la variable dependiente: desempeño docente, como es el caso de la teoría de educación avanzada, la teoría general del desempeño laboral, la teoría del desempeño contextual y la teoría de autoeficacia, así como investigaciones aplicadas del desempeño docente. Se presentó el marco teórico de cada una de las variables de estudio, se incluyeron diversas definiciones de cada una de ellas -seleccionando una de estas como definición conceptual y argumentando por qué se seleccionó- y se incluyen estudios empíricos donde las variables estuvieron presentes.
- 3) Tomando en consideración el marco teórico, un logro significativo fue la elaboración de la encuesta que sería el instrumento de medición para cada una de las variables involucradas, permitiendo así su

operacionalización, para que finalmente fuera evaluada por el método de evaluación de expertos.

- 4) Finalmente, se logró la selección de la muestra, en base a la fórmula en donde se determinó aplicar la encuesta a 345 docentes de la UANL y se efectuaron las acciones para recabarla en su totalidad, obteniendo los datos necesarios para su posterior análisis.
- 5) Se realizó un análisis de los datos, el cual permitió determinar cuáles de las cinco hipótesis planteadas fueron aceptadas y cuales fueron rechazadas, determinando así cuáles atributos de las competencias mejoran su desempeño en el NMS de la UANL.
- 6) En base a toda la metodología aplicada en esta investigación se pudo culminar con las redacciones de conclusiones, recomendaciones e investigación futuras, con las que se cierra este estudio empírico.

- **Hallazgos**

En cuanto a los hallazgos, una de las principales contribuciones es la referente al Perfil Docente de los docentes de Educación Media Superior, dicho perfil formado por ocho competencias docentes y 40 atributos, el cual está plasmado en el Diario Oficial de la Federación (2008) en el Acuerdo Secretarial número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada y fue elaborado a la contribución de diferentes autoridades educativas que en base a su experiencia definieron las competencias y atributos que integrarían dicho perfil. Sin embargo, en esta investigación, además de detectar los atributos que le permiten al docente mejorar su desempeño, se sustentó teóricamente cada uno de ellos.

Los atributos de las competencias del Perfil Docente que mejoran su desempeño en las instituciones de Nivel Medio Superior de la UANL fueron: la planeación didáctica, el uso de las TIC, la actitud motivacional y la comunicación efectiva. Siendo el dominio de contenidos una variable que no mejora el desempeño docente en este estudio.

Respecto a la planeación didáctica, su definición corresponde al atributo 11 de las competencias del Perfil Docente plasmados en el Acuerdo número 447 (DOF, 2008). En cuanto a las teorías, se sustenta a la planeación didáctica como un atributo que mejora el desempeño, en base a la teoría didáctica tradicional en donde se menciona que el profesor es al que “le corresponde trazar el camino por el que marcharán sus alumnos” (Luna Argudín, s.f.). Otra de las teorías es la Educación Basada en Competencias (EBC), que “se centra en conducir al alumno para que utilice con pericia las habilidades señaladas por el mundo laboral” (Dellepiane, 2020, p. 1). Finalmente, la teoría de Brousseau explica cómo “el docente puede crear situaciones en el aula para que el estudiante asuma, integre, comprenda plenamente los conocimientos y aprenda a enfrentarse a problemas sin una intervención didáctica directa” (Moya, 2023).

El hecho de que la planeación didáctica mejora el desempeño docente está sustentada por diversas investigaciones, como la realizada por Salinas, Nevárez, y Torres (2014), en la que los docentes están conscientes de que es un factor que determina su autoeficacia; en el estudio de Morales (2018), en la que el 91% de los docentes encuestados percibe de manera satisfactoria y muy satisfactoria la planeación que realizan del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando que esta impacta en su desempeño docente; en Salcedo (2021), cuyo estudio no aborda directamente la relación entre la planeación didáctica y el desempeño docente, sin embargo, infiere en el hecho de que el docente es el responsable directo de la formación de los estudiantes y, si estos logran las competencias o no, repercute en su desempeño docente.

Respecto al uso de las TIC, su definición corresponde al atributo 18 de las competencias del Perfil Docente plasmados en el Acuerdo número 447 (DOF, 2008). Respecto a las teorías que sustentan su relación con el desempeño docente, se encuentra la teoría tecnología educativa, en donde se hace referencia a que “la técnica didáctica es el elemento que propiciará el aprendizaje” (Tejeda, 2009, p. 3). El modelo el *National Educational Technology Standards for Teachers* (NETS-T) propone cinco dimensiones en la que los estudiantes, centrándose en que “los docentes puedan hacer más sencillo el aprendizaje de los estudiantes a través de

las TIC” (Villarreal-Villa, 2019, p. 4). Finalmente, el modelo de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), en el que se sustenta que “se deben establecer prácticas pedagógicas que favorezcan la construcción del conocimiento por medio de las TIC” (UNESCO, 2018, p. 16).

Al respecto, en la investigación de Pozos y Tejada (2018) se obtuvieron los siguientes resultados: un dominio medio-alto en las competencias digitales que corresponden con el rol de docencia (planificación, el desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje y la evaluación con apoyo de las TIC) en docentes con buen desempeño. En el estudio de Villarreal, *et al.* (2019) queda clara la importancia de promover el uso de las TIC entre los docentes como parte de sus competencias docentes. Finalmente, el trabajo científico de Gómez Vahos, Muriel Muñoz, y Londoño-Vázquez (2019) concluye que “las TIC se deben incorporar a los currículos, ya que es una de las estrategias pedagógicas que permite desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 18).

Respecto a la actitud motivacional, su definición corresponde a una elaboración propia que integra la definición de Cáceres Arizaca (2019) y la definición del atributo 26 del Acuerdo número 447 (DOF, 2008). Una de las teorías que abordan la actitud motivacional es la teoría de metas, que resalta el hecho de que “alumnos que poseen metas de aprendizaje aprenden más que aquellos cuyas metas se orientan a aprobar el curso” (Dweck y Legget, 1988, p. 260), en este caso, dicha teoría trasladada al docente. La actitud motivacional puede ser abordada desde la perspectiva de la motivación extrínseca, que es “la tendencia a realizar una actividad o tarea con el objetivo de obtener una recompensa externa”, en este asunto, “el reconocimiento respecto al desempeño docente” (Sansone, 2000, p. 6). La teoría atribucional de motivación de logro, según la cual “aquellos individuos con determinados tipos de atribuciones sobre su éxito laboral (característicamente la atribución al esfuerzo), obtienen mejores resultados” (Weiner, 2000, p. 156).

La relación de la actitud motivacional del docente y su desempeño queda de manifiesto en la investigación realizada por Huertas, Ardura y Nieto (2008), en donde se resaltó la importancia de la actitud motivacional del docente en los cuatro

momentos de la enseñanza. Aunque existen estudios que no abordan directamente las variables de interés, en sus resultados se encuentran hallazgos de la relación entre estas, como es el caso de la realizada por Martínez, Esparza y Gómez (2020), ya que dentro de los resultados encontrados un elemento que se repetía en los buenos profesores era la motivación por su quehacer diario.

Respecto a la comunicación efectiva, su definición corresponde a una elaboración propia que integra la definición de Mendo y Garay (2005) y la definición del atributo 26 del Acuerdo número 447 (DOF, 2008). Una de las teorías que sustentan la comunicación efectiva es la teoría semiótica que “estudia cómo los signos y símbolos interactúan en la mente para transmitir significado se ocupa de la interpretación de imágenes y la forma de aprender del ser humano” (Vargas, 2020, p.1). Otra teoría, es la de la aguja hipodérmica o de la bala mágica la cual “estudia básicamente el efecto de los medios de comunicación masiva y su influencia en la opinión pública” (Cruz, 2021, p. 182). Finalmente, la teoría del estructuralismo lingüístico que “considera el lenguaje como un sistema organizado de elementos que interactúan entre sí para cobrar sentido” (Beuchot, 2023, p. 141).

La forma de comunicar del docente es una competencia relevante en el desempeño docente, lo cual queda sustentado por el estudio descriptivo realizado por Martí, Martínez y Valcárcel (2018), en donde se resalta la relevancia de la comunicación efectiva entre los docentes y estudiantes, ya que para el desarrollo del proceso docente educativo es necesario mostrar empatía, respeto, comprensión a los estudiantes por parte del docente. En el estudio de Murguía y Moran (2021) se obtuvo una correlación positiva entre las variables simples de comunicación con los indicadores de desempeño docente.

Finalmente, en cuanto al dominio de contenidos, a pesar de contar con un sustento teórico sobre su relación con el desempeño docente, cabe señalar que en ninguno de los estudios encontrados el docente se autoevalúa. Además, otro aspecto clave es que con los cambios a raíz de la RIEMS respecto al papel del docente dentro del aula, el dominio de contenidos no es un atributo clave para mejorar el desempeño docente, como se menciona en la teoría de Brousseau, en

donde explica que el docente “debe crear situaciones en el aula para que el estudiante asuma, integre, comprenda plenamente los conocimientos y aprenda a enfrentarse a problemas sin una intervención didáctica directa del docente” (Moya, 2023).

- **Implicaciones**

Dados los resultados obtenidos en este estudio, la planeación didáctica, el uso de las TIC, la actitud motivacional y la comunicación efectiva mejoran el desempeño de los docentes de Nivel Medio Superior (NMS) de la UANL, por lo cual son atributos básicos con los que deben contar los profesores de las Escuelas Preparatorias de la UANL. Para asegurarse de ello se propone como estrategia que la Dirección del Sistema de Nivel Medio Superior (DSEMS) ofrezca a todos los docentes capacitación -para todos los docentes y posteriormente para los docentes que ingresan al sistema- con el objetivo de prepararlos para elaborar correctamente una planeación didáctica, guiarlos para uso de las TIC como una herramienta de enseñanza - aprendizaje, darles a conocer todos los beneficios de formar parte de la planta docente de la UANL y establecer los lineamientos que debe seguir el docente para establecer una comunicación efectiva con los estudiantes.

Respecto a la variable dominio de contenidos, los docentes de NMS de UANL no la consideraron significativa para mejorar el desempeño docente, sin embargo, hay teoría que la respalda, por lo que, si el docente domina a fondo los contenidos de las Unidades de Aprendizaje que imparte, puede contribuir al resto de los atributos de las competencias docentes, es decir, elaboraría una mejor planeación didáctica, haría un mejor uso de las TIC, se sentiría con una mejor actitud motivacional y comunicación efectiva. Una estrategia para ello sería que los docentes impartan las mismas asignaturas y que estas estén alineadas a su perfil profesional.

- **Limitaciones**

La presente investigación tiene limitaciones que deben ser consideradas, entre ellas se encuentra la falta de actualización de la base de datos de los docentes que laboraban en cada Escuela Preparatoria, ya que esta información fue obtenida del sitio web de transparencia del gobierno del estado de Nuevo León, sin embargo, dicha información corresponde año 2022 por lo que al enviar correos para solicitar el apoyo en contestar la encuesta algunos docentes ya no laboraban en la UANL.

Otra de las limitaciones fue que por el ambiente de inseguridad que se ha presentado en el último año, algunos docentes externaron su decisión de no contestar la encuesta por cuestiones de confidencialidad, que, aunque era completamente anónima a través del correo institucional se tenía acceso al nombre y dentro del formulario respondían en qué Escuela Preparatoria laboraban, por lo que lo consideraron inseguro el proceso. Una limitante más fue la cuestión del tiempo, ya que la mayor parte de los docentes tienen muchas actividades por lo que es difícil asignar tiempo para llenar la encuesta, más por la cantidad de ítems.

- **Recomendaciones**

Tomando en consideración los resultados descriptivos de las variables de estudio, se hacen recomendación para mejorar el desempeño docente. En el caso de la planeación didáctica se recomienda que en la planeación didáctica se explique y argumenten las estrategias de intervención docente, así como la realización de adecuaciones curriculares para estudiantes con dificultades para el aprendizaje. En cuanto, al dominio de contenidos se recomienda reforzar los conocimientos de docente para que sin hacer uso de tecnología pueda abordar las dificultades de aprendizaje comunes que tienen los alumnos, involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real relacionados con la materia y en actividades prácticas para aprender el contenido de la materia. Respecto a el uso de las TIC se recomienda diseñar actividades de indagación para guiar a los estudiantes a dar sentido al conocimiento del contenido y crear actividades de aprendizaje autodirigido del conocimiento del contenido con herramientas TIC

apropiadas. Sobre la actitud motivacional se recomiendan remuneraciones periódicas de parte de la institución. Finalmente, en la comunicación efectiva trabajar en la expresión de los sentimientos y empatía hacia los estudiantes.

Se recomienda que los futuros estudios derivados de la presente investigación utilicen una metodología diferente para el levantamiento de los datos, ya que para recabar la última parte de la muestra se hizo enviando correos electrónicos directamente a los docentes, lo cual tuvo una mayor respuesta en comparación con la metodología usada previamente.

En cuanto a la muestra, se podría hacer un muestreo estratificado por Escuela Preparatoria, lo cual permitiría ver los atributos de las competencias que mejoran el desempeño. Aplicar el mismo instrumento de medición en otros subsistemas de Educación Media Superior, ya sean públicos o privados, lo que permitiría hacer un estudio comparativo entre subsistemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adeyemi, T. (2011). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, 3(3): 84–92.
- Aebli, H. (1958). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget* (No. LB775. P5. A32 1958.). Kapelusz.
- Akiri, A. y Ugborugbo, N. (2009). Teachers' Effectiveness and Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in Delta State, Nigeria. *Studies on Home and Community Science*, 3:2, 107-113, DOI: 10.1080/09737189.2009.11885284
- Alvarado, E., Morales, D. y Aguayo, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
- Álvarez, H., Gutiérrez, C., y Martín del campo, J. (2018). Profesionalización e idoneidad del profesor en el Departamento de Humanidades y Sociedad y su impacto en la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes. Caso Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 473-489.
- Amador Mendoza, S. P. (2021). Tesis . *Uso de las TIC y desempeño docente, Santiago de Cao, 2020*. Perú, Trujillo.
- Apablaza, C., y Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123.
- Arteaga Ramos, N. F., & López Tanta, E. (2022). Clima organizacional y su relación con el desempeño laboral en la Institución Educativa San Agustín, Huánuco, 2021.
- Bartis, P. (2004). La tradición popular y la investigación de campo: una introducción a las técnicas de investigación. *Library of Congress*.
- Bautista Cuello, R., Cienfuegos Fructus, R., y Aguilar Panduro, J. (2020). El desempeño laboral desde una perspectiva teórica. *Revista de investigación valor agregado*, 7(1), 54-60.
- Beuchot, M. (2023). *Teoría semiótica*. UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.

- Borman, W. y Motowildo, S. (1997). Desempeño de tareas y desempeño contextual: el significado de la investigación de selección de personal. *Rendimiento humano*, 10 (2), 99-109.
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74.
- Burnett, P. C., y Meacham, D. (2002). Medir la calidad de la enseñanza en las aulas de primaria. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(2), 141-153.
- Bustamante, L., & Castillo, R. S. E. (2023). Fortalecimiento de competencias docentes. Una revisión sistemática.
- Cabrera, J. (2021). El docente en el Nivel Medio Superior: análisis de las competencias que se requieren para laborar frente a grupo. *Acta educativa*, 7(2). Obtenido de revista.universidadabierta.edu.mx
- Cáceres Arizaca, E. M. (2019). *La actitud motivacional y su relación con el nivel de logro de aprendizaje en el área de ciencia tecnología y ambiente en los estudiantes del 4º grado de la I. E. Secundaria Audaz del Castillo del distrito de Langui – Canas - Cusco*. Tesis para obtener el grado de licenciatura. Perú. Disponible en: http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/1676/1/T026_02299768_T.pdf
- Caicedo-Tamayo, A., y Rojas-Ospina, T. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 517-533.
- Callan, G., DaVia, L., Ridgley, L., Speirs, K., Hernandez, M., y Longhurst, D. (2021). Measuring and Predicting Divergent Thinking With a Self-Report Questionnaire, Teacher Rating Scale, and Self-Regulated Learning Microanalysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(5), 549–562. <https://doi.org/10.1177/07342829211005288>
- Campbell, J., McCloy, R., Oppler, S.H y Sager, C. (1993). A Theory of Performance. In N. Schmitt y W. Borman (Eds.), *Personnel selection in organization* 43(5). 33-70
- Castillo, O. C., & Arévalo, V. S. (2024, July). Rol docente: prácticas que promueven la atención a la diversidad. Estudio de caso en la Escuela de Innovación UNAE. In *V Congreso Internacional de Educación UNAE* (pp. 122-131).

- Cañas, D., y Hernández, J. (2019). Comunicación efectiva asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143-165.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.
- CEES (2018). *Formación Continua Docente en la Educación Media Superior en la última década*. México.
- CENEVAL. (2021). *Guía para el docente, proceso de evaluación de competencias docentes en la Educación Media Superior ECODEMS*. Obtenido de Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.: https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/09/Guia_ECODEMS_2021-2.pdf
- Chambers Medina, C. J. (2021). Percepción del desempeño docente y rendimiento académico en los estudiantes de biología celular y molecular de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Ricardo Palma 2019 I.
- Chavarría, J. (2006). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos*, 2, 1-10.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Coelho, V., Sousa, V., y Marchante, M. (2016). Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire—Teacher’s Version: Validation of a Short Form. *Psychological Reports*, 119(1), 221–236. <https://doi.org/10.1177/0033294116656617>
- CONAEDU. (2022). *Marco Curricular Común, EMS 2022*. Puebla.
- Cortés, R., Navarrete, P., González, M., y Covarrubias, C. (2020). De la Presencialidad a la Virtualidad y su Impacto en el Desempeño Docente: Un Panorama desde la Percepción de los Estudiantes. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 7(2), 47-56.
- Covarrubias Apablaza y Mendoza Lira (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. Hemisferios y estudios polares. Chile. Disponible en: <file:///C:/Users/marth/Downloads/Dialnet-LaTeoriaDeAutoeficaciaYElDesempenoDocenteElCasoDeC-4457452.pdf>
- Cruz-Mendoza, E. D. (2021). Medios digitales y funcionalismo: reflexiones del estreno de Joker. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 19(38), 179-194.

- DataTab. (2025). *Prueba de Levene*. Austria. Disponible en: <https://datatab.es/tutorial/levne-test>
- Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*, 26-43.
- Delgado, Z. (Octubre de 2018). Las competencias docentes en el Nivel Medio Superior de la UANL: un reto para la universidad. *Revista Acta Educativa*, 6(1).
- Dellepiane, P. A. (2020). Introducción a la Educación basada en Competencias para una nueva Educación Superior. *DIM: Didáctica, innovación y multimedia*, (38).
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.
- Díaz Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(10), 3-21.
- DOF. (29 de octubre de 2008). *Tercera sección secretaria de educación pública*. México. Disponible en: [Acuerdo-Secretarial-número-447.pdf](#)
- Domínguez-Lara, S. A., & Merino-Soto, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.
- Duit, R. y Treagust, D. (2003). Conceptual Change: a Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 671-688.
- Dugger, W. (2000). Standards for technological literacy: Content for the study of technology, *Technology Teacher*, No. 58, vol. 5, 8-13
- Durán-Aponte, E., & Durán-García, M. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: escala de desempeño docente institucional (EDDI). *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(1), 75-89.
- Dweck, C. y Leggett, E. (1988). A Social-cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, vol.95 (2), 256-273.
- Esteve, J. (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

- Fernández Fernández, S., Cordero Sánchez, J. M. y Córdoba Largo, A. (2002). *Estadística descriptiva*. Esic Editorial.
- Fisterra. (2025). *La distribución normal*. Elsevier España SLU. Disponible en: <https://www.fisterra.com/formacion/metodologia-investigacion/la-distribucion-normal/>
- Flores, T., Ramírez, M., Vidal, C. , y Sánchez, R. (2011). *Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa*. *Apertura*, 3(1).
- Frías-Navarro, D. (2003). Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. Disponible en: <https://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Martín del Pozo R., Fernández-Lozano, P., González Ballesteros, M. y De Juanas, A. (2018). *Dominio de los contenidos de enseñanza. Una competencia profesional en la formación inicial de docentes*.
- García-Conislla, M. (2020). *Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente*. *Investigación Valdizana*, 14(2), 103-111.
- Gamarra Camargo, P. M., Camargo Zamata, P. M., & Rodríguez Saavedra, L. (2024). Autoeficacia académica y autoestima en estudiantes universitarios. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(19), 69-85.
- George, D. y Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference (14th ed.)*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Haruni, J. y Mafwimbo, M. (2014). Influence of leadership styles on teachers' job satisfaction: A case of selected primary schools in Songea and Morogoro District, Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies* 10(4):54–64
- Hickman H., Cepeda, M., y Bautista M. (2024). Atributos de una práctica docente efectiva en sistemas presenciales ya distancia. *Revista Digital Universitaria*, 25(3).
- Holland, J. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Waltham, MA:Blaisdell
- Huertas, J., Ardura, A., y Nieto, C. (2008). Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación efectiva juegan en el

- clima motivacional del aula. Sugerencias para un trabajo empírico. *Educação*, 31(1), 9-16.
- Imhangbe, O. S., Okecha, R. E. y Obozuwa, J. (2019). Estilos de liderazgo de los directores y desempeño laboral de los maestros: evidencia del estado de Edo, Nigeria. *Administración y liderazgo de la gestión educativa*, 47(6), 909-924.
- International Society for Technology in Education (2018). ISTE Standards Teachers (en la web: de <https://goo.gl/HLDsu8>, acceso: 15 de septiembre 2018).
- Jiménez, H., Ramírez, C., y del Campo Becerra, J. (2018). Profesionalización e idoneidad del profesor en el Departamento de Humanidades y Sociedad y su impacto en la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes. Caso Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara. *recie. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 473-489.
- Kenton, S. (25 de septiembre de 2024). *Test de Durbin Watson: qué es en estadística y ejemplos*. Investopedia. Disponible en: <https://www.investopedia.com/terms/d/durbin-watson-statistic.asp>
- Khanal, B., Devkota, K. R., Acharya, K. P., Chapai, K. P. S., & Joshi, D. R. (2024). Evaluating the competencies of university teachers in content, pedagogical, and technological knowledge. *Cogent Education*, 11(1), 2360854.
- Kyrgiridis, P., Derri, V., Emmanouilidou, K., Chlapoutaki, E. y Kioumourtzoglou, E. (2014). Development of a Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18:2, 73-90, DOI: 10.1080/1091367X.2013.866557
- Kozaala, E. (2012) Leadership styles and job performance of teachers in selected private secondary schools of Kamuli District, Uganda. Available at: <http://www.hdi.handle.net/10570/3687> (accessed 28 May 2016).
- Ladino Marín, P. (2017). Teorías de la comunicación efectiva.
- Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, 13, 263-276. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/MSF.885.141>
- López-Arellano, H., Vélez-Salazar, M., y Franco-López, J. (2017). Percepciones acerca de la motivación docente en personal directivo de instituciones de

- educación secundaria en la zona metropolitana de Medellín, 2015. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 2.
- Luna Argudín, M. (s.f.) La escuela tradicional. Disponible en: <https://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/tradicional.htm>
- Martín, M., Fernández, P., González, M., y Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de educación*
- Martínez Chairez, G. I., Esparza Chávez, A. Y., & Gómez Castillo, R. I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21).
- Martínez, G., Esparza, A., y Gómez, R. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia e Saude Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Martos-Huamán, I. (2024). Desempeño docente en educación básica regular en Perú: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(8), 265–285. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.56>
- Medina, F., Briones, A., y Hernández, E. (2016). La comunicación efectiva en los procesos de innovación docente en educación secundaria. *Revista Q*, Vol.10 (No.20), 52-73
- Mendoza, J., y Garza, J. (2009). La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *Innovaciones de Negocios*, 6(1), 17-32. <https://doi.org/10.1017/CB0978110781107415324.004>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., y Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿ Qué dicen los estudiantes? *Educ. Pesqui.*, 42(4), 937-952. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>

- Montenegro, A. (2007). Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8mH8ozUEIL4C&oi=fnd&pg=PA31&dq=desempe%C3%B1o+docente&ots=3cpK11f42m&sig=61DolhXtFpytdrS7h8JGhGPAk3w#v=onepage&q=desempe%C3%B1o%20docente&f=false>
- Morales, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311-334.
- Moreno, G. y Pineda, R. (2019). La Determinación de la Relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente en Instituciones de Educación Superior. *Revista Científica Hallazgos21*, 4(2), 112- 132. Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Moreno, J., y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 14(1), 33-51.
- Moya Relaño, A. (2023). Desarrollo de una propuesta educativa para la enseñanza de las seriaciones en educación infantil.
- Núñez, A., Pérez, R., y Izquierdo, N. (2018). Núñez, A. M., Pérez, R. M., & Izquierdo, N. V. (2018). La Comunicación efectiva entre profesores y estudiantes universitarios durante el desarrollo del Proceso Docente Educativo. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 32(2), 1-10.
- OECD. (02 de abril de 2022). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. OECD Better Life Index: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/education-es/>
- Oketcho, E., Ssempala, F., Ujeyo, M. y Atibuni, D. (2019). Headteachers' Management Styles and Teachers' Role Performance in Secondary Schools in Tororo District, Uganda. *Journal of Education*.
- Olaskoaga-Larrauri, J., Mendoza-Sepúlveda, C., y Marúm-Espinosa, E. (2018). La formación del profesorado en la riems. Un estudio de la Escuela Preparatoria 9 del SEMS de la Universidad de Guadalajara. *Universia*, IX(26), 22-41.

- Omeke, F. y Onah, K. (2007) The influence of principals' leadership style on secondary school teachers' job satisfaction. *European Scientific Journal*, 8(2): 35–46.
- Pacheco, M., Ibarra, I., Iñiguez, M., Lee, H., & Victoria, C. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. 19(6), 1–11. <https://doi.org/DOI>:
<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a2>
- Parra-Acosta, H.; Tobón, S. y López-Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Revista Paradigma*, 36 (1), 42-55. Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2653/1267>
- Pedroza, A., y Infante, T. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo [Revista en línea]*, 14.
- Peña, A. (2002). Análisis del instrumento de evaluación del desempeño docente, del centro educativo privados del distrito N° 11-02 de Puerto Plata. Disponible: <http://www.oei.es>.
- Peralta, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.
- Pérez, F. (2009). Principales transformaciones en el preuniversitario cubano. *Desempeño profesional del profesor*. [ed.] María Julia Moreno Castañeda. Ciudad de La Habana, Cuba: Sello Editorial Educación Cubana; p 74.
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 398-441. Madrid: Morata.
- Pimienta Prieto, J. H. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 231-250.
- Pita, S., y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad aten primaria*, 9(76-8).

- Portugal, R. T. (2020). Modelo de regresión lineal múltiple de la gestión del conocimiento, con la cultura organizacional, el liderazgo y las tecnologías de la información y la comunicación, en trabajadores de una empresa de la Cd. de Durango, Durango, México.
- Pozos, K., y Tejada, J. (2018). Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87.
- Programa Nacional de Transparencia. (20 de Mayo de 2023). Obtenido de Programa Nacional de Transparencia: <https://consultapublicamx.plataformadetransparencia.org.mx>
- Puente Fumero, L., Martínez Díaz, G., y Tamayo García, J. (2018). El desempeño docente desde la Teoría de Educación Avanzada. *Panorama Cuba y Salud*, 13(1), 191-195.
- Pugatch, T. y Schroeder, E. (2018). Teacher pay and student performance: evidence from the Gambian hardship allowance. *Journal of Development Effectiveness*, DOI: 10.1080/19439342.2018.1452778
- Quintero, J., Zuluaga, C., y López, M. (2011). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 8(14), 39-56.
- Quintero López, C., Gil Vera, V. D., Gómez Muñoz, N., Guerra Agudelo, Y. A., Marín González, M. F., Álvarez Ríos, M. J. (2024). Funciones ejecutivas y lenguaje del trastorno específico del aprendizaje: Revisión sistemática Executive functions and language of specific learning disorder: Systematic review. *Interdisciplinaria*, 41(1), 2-3.
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90-106.
- Rosario, V., Zaragoza, O., Elicerio, D., y Alvarado, M. (2016). La evaluación del desempeño docente en la educación media superior: el caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Sección General*, 3(4), 42-52.
- Rositas, J. (2014). Los tamaños de las muestras en encuestas de ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento. *Innovaciones de Negocios*, II (22), 235-268. http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/11_22/11.22_Art4_pp_235-268.pdf

- Rubín, R. y Martín, M. (1994) Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11:1, 33-44, DOI: 10.1080/0882409940935993
- Ruiz, Y., Ortiz, J., y Carreto, F. (Noviembre de 2019). Evaluación de competencias docentes de instituciones públicas mexicanas de nivel medio superior. *INNODOCT* 2019, 711-718. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4995/INN2019.2019.10157>
- Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista educación*, 30(1), 31-49.
- Salcedo, L. (2021). La planeación didáctica basada en el contexto actual, eje fundamental para el desarrollo de competencias. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 8(2), 95-104.
- Salinas, P., Nevárez, M., y Torres, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50.
- Sánchez, M., y Melero, M. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 137-151.
- Sang, G., Tondeur, J., Chai, Ch. y Dong, Y. (2014). Validation and profile of Chinese pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge scale. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/1359866X.2014.960800
- Sansone, C. y Harackiewicz, J. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego: Academic Press.
- Saussure, F. D. (2020). *Curso de lingüística general: Antología anotada* (Vol. 1). Ediciones Akal.
- SEMS. (2020). *Características de los Docentes de la Educación Media Superior*. México.
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106.
- Tapia, D., Sánchez, M. y Ruíz M. (2014). La educación en la Sociedad de la Información. *Temas Selectos de Organización Educativa*, 79-94.

- Tapia, C. , Madueño, M., y Valdez, L. (2018). Experiencias de docentes y estudiantes de educación media superior sobre la enseñanza eficaz. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 619-636.
- Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, M., Jiménez, D. y Manzi, J. (2014). Teacher performance and student learning: linking evidence from two national assessment programmes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2014.961406
- Tejeda, A., y Eréndira, M. (2009). La planeación didáctica. *Cuadernos de formación de profesores*, 3, 1-10.
- Tobón, S., Guzmán Calderón, C. , y Tobón, B. (2018). Evaluación del desempeño docente en México: Del proyecto de enseñanza al proyecto formativo. *Atenas*, 1(41), 18-33.
- Tobón, S. (2019). *Formación basada en competencias*. México. Disponible en: <https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/Formaci%C3%B3n-basada-en-competencias-TOBON.pdf>
- Torres, M., Salazar, F., y Paz, K. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación.
- Tuirán, R., y Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media superior en México. *Este País*, 299.
- UANL. (2023). 2° Informe de actividades. UANL. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México, p. 9.
- UNESCO (2018). Competencias y Estándares TIC desde la Dimensión Pedagógica: Una Perspectiva desde los Niveles de Apropiación de las TIC en la Práctica Educativa Docente (en la web: <https://goo.gl/ofL2hK>, acceso: 15 de septiembre 2018).
- Vahos, L., Muñoz, L., y Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131.
- Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez Nocetti, V., y Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361.
- Valerio, G., y Rodríguez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa*, 17(24), 109-124.

- Valle, A. (2000). La dirección en educación. Apuntes. Soporte Digital. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. p 8.
- Vargas, E. T. (2020). Introducción a la semiótica de Charles Sanders Peirce.
- Velásquez, M. (2022). Revisión sistemática sobre el desempeño durante la pandemia de COVID-19 (2020-2021). *Sinergias Educativas*.
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H., y Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14.
- Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96.
- Wallible. (17 de septiembre de 2022), Análisis de varianza (ANOVA). Disponible en: <https://www.wallible.com/es/blog/2022-09-17-anova/>
- Wayne W., D. (1991). *Bioestadística. Base para el análisis de las ciencias de la salud*. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.estadisticaparalainvestigacion.com/wp-content/uploads/2019/03/Bioestad%C3%ADstica-de-Daniel-Wayne.pdf>
- Weiner, B. (2008). Reflections on the History of Attribution, Theory and Research. *Social Psychology*, vol.39 (3), 151-156.
- Werang, B., y Lena, L. (2010). Relationship between principals' leadership, school organizational climate, and teachers' job performance at state senior high schools in Merauke regency – Papua – Indonesia. *International Journal of Education and Research*, 2(6): 635–640.
- Zabalza, M. (Febrero de 2005). Conferencia. *Competencias docentes*. Cali, Colombia.
- Zhu, Ch., Wang, D., Cai, Y., y Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41:1, 9-27, DOI: 10.1080/1359866X.2012.753984

ANEXOS

Anexo 1. Acuerdo Secretarial número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

DOF: 29/10/2008

<i>Competencia</i>	<i>Atributos</i>
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. 2. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. 3. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. 4. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. 5. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. 6. Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo	<ol style="list-style-type: none"> 7. Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. 8. Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. 9. Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. 11. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. 12. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. 13. Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva,	<ol style="list-style-type: none"> 14. Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. 15. Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.

creativa e innovadora a su contexto institucional.	<p>16. Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.</p> <p>17. Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</p> <p>18. Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.</p>
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	<p>19. Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</p> <p>20. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.</p> <p>21. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.</p> <p>22. Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p>
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	<p>23. Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</p> <p>24. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.</p> <p>25. Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.</p> <p>26. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.</p> <p>27. Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.</p> <p>28. Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</p>
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	<p>29. Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</p> <p>30. Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</p> <p>31. Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</p> <p>32. Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</p> <p>33. Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</p> <p>34. Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</p> <p>35. Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</p>

	36. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	37. Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
	38. Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
	39. Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
	40. Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Fuente: DOF (2008)

Anexo 2. Formato para la prueba de validez de contenido

<https://forms.office.com/r/VzHrtP3JWy>

Universidad Autónoma de Nuevo León
División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Contaduría Pública y Administración
Prueba de validez de contenido

Bienvenida

Agradeciendo su disponibilidad y colaboración, es un honor que como investigador(a) experto(a) en el tema colabore en esta prueba de validez de contenido.

Propósito

Esta prueba busca evaluar a través de investigadores expertos, el grado de relevancia de los ítems que formarán parte del instrumento de medición que se usará para demostrar que: planeación didáctica, dominio de contenidos, uso de las TIC, actitud motivacional y comunicación efectiva son los atributos de las competencias del perfil docente que mejoran su desempeño en las instituciones de Nivel Medio Superior de la UANL.

Total, de ítems: 101

Datos del experto

Nombre completo:
Formación académica:
Función actual:
Institución:

Instrucciones

Para cada ítem, considere el grado de importancia que tiene para explicar la definición de esta variable y evalúe seleccionando una de las siguientes opciones:

- 1 – Irrelevante
- 2 – Poco relevante
- 3 – Relevante
- 4 – Muy relevante

Variable dependiente (Y) = Desempeño docente

Definición

Un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno socio-cultural; su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa (Martínez, 2020).

	Ítem	1	2	3	4
1	Organizo, planifico y ejecuto el trabajo universitario para el desarrollo de las áreas				
2	Participo en reuniones metodológicas y de orientación para el cumplimiento de las actividades previstas en las áreas				
3	Participo en actividades de intercambio de experiencias con otros docentes				
4	Adapto las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes				
5	Tengo conocimiento de las directrices institucionales, reglamentos y normativas relacionadas al desarrollo curricular				
6	Utilizo los recursos didácticos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje				
7	En el desarrollo de mis sesiones de clase se evidencian ser motivadoras, entretenidas e interesantes				
8	Presento y expongo las sesiones de clase de manera organizada y estructurada				
9	Promuevo practicas universitarias; análisis, creatividad, valoración, crítica y solución de problemas				
10	Utilizo diversas estrategias, métodos, medios y materiales				

11	Demuestro el respeto, solidaridad, amor, justicia, libertad entre todos y ante los demás				
12	Promuevo el autodidactismo y la investigación				
13	Asisto puntualmente a la universidad y a las clases				
14	Demuestro entrega, servicio y vocación hacia la universidad, la vida y la comunidad				
15	Me preocupo por mejorar la autoestima de sus alumnos				
16	Soy reconocido favorablemente por la comunidad escolar (estudiantes, directivos, profesores, administrativos)				
17	Uso ejemplos y casos relacionados con la vida real en sus sesiones de clase				
18	Cumplo con las normas vigentes dentro y fuera de la universidad				
19	Presento proyectos de innovación, creatividad y mejoramiento del aprendizaje				
20	Participo en las actividades de aplicación de valores en la universidad				
21	Promuevo actividades participativas que permitan colaboración entre docentes con una actitud positiva				
22	Proyecto una imagen de satisfacción en la labor docente				
23	Realizo trabajo de tutoría o asesoría a los estudiantes				
24	Desarrollo actividades y proyectos acordes a los objetivos de la universidad				
25	Participó activamente en la universidad				

Variable independiente (X₁) = Planeación didáctica

Definición

Es el proceso en el que el docente identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas (SEP, 2008).

Ítem		1	2	3	4
26	En la planeación, considero a los estudiantes con necesidades especiales				
27	En la planeación, considero la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes				
28	En la planeación, considero el diseño y elaboración de instrumentos para evaluar				
29	En la planeación, realizo adecuaciones curriculares para estudiantes con dificultades para el aprendizaje				
30	En la planeación, explico las estrategias de intervención docente				
31	En la planeación, explico y argumento las estrategias de intervención docente				
32	En la planeación, explico las estrategias e instrumentos de evaluación que pretendo utilizar				
33	En la planeación, explico y argumenta las estrategias e instrumentos de evaluación que pretendo utilizar				
34	En la planeación, privilegio el énfasis en el trabajo de los estudiantes y propongo la mediación docente				
35	En la planeación, considero la definición de criterios y estrategias de evaluación acorde a las competencias a desarrollar				
36	En la planeación, integro la articulación de actividades en torno a los problemas o situaciones específicas y relevantes del contexto				
37	En la planeación, considero la formación del compromiso ético de los estudiantes				
38	En la planeación, planteo situaciones que demandan la colaboración entre los estudiantes				
39	En la planeación, considero la evaluación por medio de niveles de matrices o rúbricas				
40	En la planeación, tomo en cuenta el proceso metacognitivo (planea sugerencias para tal fin)				
41	En la planeación, la considero una carga laboral				
42	En la planeación, recibo apoyo y asesoría para su elaboración				

Variable independiente (X₂) = Dominio de contenidos

Definición:

El docente argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte (SEP, 2008).

Ítem		1	2	3	4
43	Tengo suficiente conocimiento sobre mi materia de enseñanza				
44	Puedo pensar en el contenido de mi materia de enseñanza como un experto en la materia				
45	Soy capaz de obtener una comprensión más profunda sobre el contenido de mi materia de enseñanza por mi cuenta				

46	Confío en enseñar la materia				
47	Soy capaz de guiar a mis alumnos para que adopten estrategias de aprendizaje apropiadas				
48	Soy capaz de ayudar a mis alumnos a controlar su propio aprendizaje				
49	Soy capaz de ayudar a mis alumnos a reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje				
50	Soy capaz de planificar actividades grupales para mis alumnos				
51	Soy capaz de guiar a mis alumnos para que discutan de manera efectiva durante el trabajo en grupo				
52	Sin usar tecnología, puedo abordar los conceptos erróneos comunes de mis alumnos en mi materia				
53	Sin usar tecnología, puedo ayudar a mis alumnos a comprender el contenido de conocimiento de mi materia a través de diversas formas				
54	Sin usar tecnología, puedo abordar las dificultades de aprendizaje comunes que tienen mis alumnos en mi materia				
55	Sin usar tecnología, puedo facilitar una discusión significativa sobre el contenido que están aprendiendo los estudiantes en mi materia				
56	Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real relacionados con mi materia				
57	Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes con actividades prácticas para aprender el contenido de mi materia de enseñanza				
58	Sin usar tecnología, puedo ayudar a los estudiantes a gestionar su aprendizaje de contenido para mi materia				

Variable independiente (X₃) = Uso de las TIC

Definición:

Es la actualización en el uso de las nuevas tecnologías, para aprovecharla en fines educativos-escolares (Elaboración propia, 2024 a partir (SEP, 2008), (Tapia, Sánchez, y Ruíz, 2014)).

	Ítem	1	2	3	4
59	Tengo las habilidades técnicas para usar las computadoras de manera efectiva				
60	Puedo aprender tecnología fácilmente				
61	Sé cómo resolver mis propios problemas técnicos cuando uso la tecnología				
62	Me mantengo al día con las nuevas tecnologías importantes				
63	Soy capaz de utilizar la tecnología para presentar a mis alumnos escenarios del mundo real				
64	Soy capaz de facilitar a mis alumnos el uso de la tecnología para encontrar más información sobre los suyos				
65	Soy capaz de facilitar a mis alumnos el uso de la tecnología para planificar y monitorear su propio aprendizaje				
66	Soy capaz de facilitar a mis alumnos el uso de la tecnología para construir diferentes formas de representación del conocimiento				
67	Soy capaz de facilitar que mis alumnos colaboren entre sí utilizando la tecnología				
68	Conozco las tecnologías que debo utilizar para la búsqueda de contenidos de mi materia				
69	Puedo usar tecnologías apropiadas (p. ej. recursos multimedia, simulación) para representar el contenido de mi materia				
70	Puedo utilizar software especializado para realizar consultas sobre mi materia				
71	Puedo estructurar actividades para ayudar a los estudiantes a construir diferentes representaciones del conocimiento del contenido usando herramientas TIC apropiadas (p. ej. Webspiration, Mindmaps, Wiki)				
72	Puedo crear actividades de aprendizaje autodirigido del conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas (p. ej. Blog, Webquest)				
73	Puedo diseñar actividades de indagación para guiar a los estudiantes a dar sentido al conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas (p. ej. Simulaciones, materiales basados en la web)				
74	Puedo diseñar lecciones que integren adecuadamente el contenido, la tecnología y la pedagogía para un aprendizaje centrado en el alumno				

Variable independiente (X₄) = Actitud motivacional

Definición:

La disposición de ánimo que tiene el docente para motivar a los estudiantes en individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo (Elaboración propia, 2022 a partir de Cáceres Arizaca, 2019 y SEP, 2008).

Ítem		1	2	3	4
75	Me siento comprometido con las actividades académicas en el aula de clase				
76	Me siento comprometido con las actividades pedagógicas				
77	La dirección de la institución tiene en cuenta las recomendaciones y sugerencias que efectuamos los docentes				
78	Realizo mis actividades docentes por vocación				
79	Cuento con estabilidad laboral				
80	Cuento con remuneraciones periódicas de parte de la institución				
81	Cuento con capacitaciones periódicas por parte de la institución				
82	Mi salario es suficiente para cubrir mis necesidades básicas				
83	Considero que la institución que labora es de alto rendimiento, según logros obtenidos por estudiantes				
84	Considero que el entorno social que rodea a la institución es seguro para las actividades de docencia				
85	Los docentes hacemos producción académica				
86	Mi entorno familiar y de apoyo es favorable para desarrollar mis actividades docentes				

Variable independiente (X₅) = Comunicación efectiva

Definición:

Es una interacción entre el docente y el estudiante con la intención de transmitir de manera constructiva y consiente sus observaciones y sugiere alternativas para su superación (Elaboración propia, 2024 a partir (Mendo y Garay (2005), (SEP, 2008)).

Ítem		1	2	3	4
87	Puedo ponerme en el lugar de mis estudiantes				
88	Se exactamente lo que piensan mis estudiantes				
89	Mis estudiantes piensan que los entiendo				
90	Mis estudiantes saben cuándo estoy feliz o triste				
91	Me cuesta encontrar las palabras adecuadas para expresarme				
92	Me expreso bien verbalmente				
93	Mi comunicación suele ser descriptiva, no evaluativa				
94	Me comunico con mis estudiantes como si fueran iguales, sin perder el respeto				
95	Mis estudiantes me describirían como cálido				
96	Mis estudiantes realmente creen que me preocupo por ellos				
97	Trato de mirar a mis estudiantes a los ojos cuando hablo con ellos				
98	Le hago saber a mis estudiantes como me siento cerca de ellos				
99	Logro hacerme entender al momento de comunicarme				
100	Puedo persuadir a mis estudiantes a mi posición				
101	Tengo problemas para convencer a mis estudiantes de que hagan lo que yo les indique				

Observaciones y comentarios

Si lo considera pertinente, coloque algún comentario y observación para ser tomada en cuenta en el instrumento de medición.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Cambios en la redacción de ítems por validación de expertos

<i>Ítem</i>	<i>Redacción original</i>	<i>Redacción modificada</i>
7	“En el desarrollo de mis sesiones de clase se evidencian ser motivadoras, entretenidas e interesantes” (Moreno y Pineda, 2019)	En el desarrollo de las sesiones en el aula, mis clases se evidencian motivadoras, entretenidas e interesantes
9	“Promuevo practicas universitarias; análisis, creatividad, valoración, crítica y solución de problemas” (Moreno y Pineda, 2019)	Promuevo practicas universitarias como: análisis, creatividad, valoración, crítica y solución de problemas
24	“Desarrollo actividades y proyectos acordes a los objetivos de la universidad” (Moreno y Pineda, 2019)	Desarrollo actividades y proyectos que apoyan la formación de los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje acordes a los objetivos de la universidad
25	“Participo activamente en la universidad” (Moreno y Pineda, 2019)	Participó activamente en las acciones y procesos que permite a la universidad formar estudiantes con los conocimientos, habilidades y actitudes correspondientes al nivel medio superior, para asegurar el éxito de su trayectoria académica
41	“En la planeación, la considero una carga laboral” (Brito, López y Parra, 2019)	Considero la planeación una carga laboral
42	“En la planeación, recibo apoyo y asesoría para su elaboración” (Brito, López y Parra, 2019)	Recibo apoyo y asesoría cuando elaboro la planeación
43	“Tengo suficiente conocimiento sobre mi materia de enseñanza” (Sang et al., 2014)	Al enseñar mi materia complemento los contenidos del libro
44	“Puedo pensar en el contenido de mi materia de enseñanza como un experto en la materia” (Sang et al., 2014)	Al enseñar mi materia hago observaciones sobre posibles situaciones donde se emplean los conocimientos adquiridos
45	“Soy capaz de obtener una comprensión más profunda sobre el contenido de mi materia de enseñanza por mi cuenta” (Sang et al., 2014)	Utilizó técnicas autodidactas para tener una comprensión más profunda y fortalecer mis conocimientos de mi materia
46	“Confío en enseñar la materia” (Sang et al., 2014)	Al enseñar mi materia me explayo con facilidad
75	“Me siento comprometido con las actividades académicas en el aula de clase” (López, Vélez y Franco, 2017)	Por lo general, me entusiasma la elaboración y aplicación de las actividades que diseño para ser usadas en el aula
76	“Me siento comprometido con las actividades pedagógicas” (López, Vélez y Franco, 2017)	Me entusiasma aplicar actividades para comprobar los aprendizajes adquiridos por loes estudiantes
78	“Realizo mis actividades docentes por vocación” (López, Vélez y Franco, 2017)	Por lo general, disfruto las actividades docentes
91	“Me cuesta encontrar las palabras adecuadas para expresarme” (Rubín y Martín, 1994)	Con facilidad encuentro las palabras adecuadas para expresarme
101	“Tengo problemas para convencer a mis estudiantes de que hagan lo que yo les indique” (Rubín y Martín, 1994)	Los estudiantes siguen mis indicaciones con facilidad

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4. Formato de encuesta para prueba piloto

<https://forms.office.com/r/RkdUN8pJqr>



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®



FACPYA

FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN

Centro de Desarrollo Empresarial y Posgrado

Encuesta de desempeño docente

Dirigida a: Docentes de Nivel Medio Superior de la UANL

Si es usted **DOCENTE** de Nivel Medio Superior, reciba un cordial saludo y a la vez un agradecimiento por dedicar parte de su tiempo para responder esta encuesta, la cual le tomará 20 minutos aproximadamente.

Dicha encuesta ha sido diseñada para dar seguimiento al proyecto de tesis denominado: "Atributos de las competencias del perfil docente que mejoran su desempeño en las instituciones de Nivel Medio Superior de la UANL" del Doctorado en Filosofía con Orientación en Administración.

Los resultados de esta encuesta permitirán demostrar que: la planeación didáctica, el dominio de contenidos, el uso de las TIC, la actitud motivacional y la comunicación efectiva son los atributos de las competencias del perfil docente que mejoran su desempeño, permitiendo con esto que tanto los docentes como los directivos encaminen sus acciones en desarrollar y/o fortalecer dichos atributos.

Puede tener la plena confianza de responder de acuerdo con lo que piensa, ya que no hay opciones correctas o incorrectas.

Lo que responda es completamente confidencial, es decir, no se divulgarán las respuestas, y serán usadas solo con fines de investigación y de mejora educativa.

MT Cynthia Cecilia Gallardo Galván
Responsable de la investigación

Información del docente

1. Edad:
2. Género:
3. Estado civil:
4. Escuela Preparatoria en la que actualmente se desempeña como docente:
5. Tipo de bachillerato en el que se desempeña como docente:
6. Años de servicio como docente de Nivel Medio Superior en la UANL:
7. Cuenta con algún tipo de capacitación respecto a competencias docentes:
8. Cuenta con algún tipo de certificación respecto a competencias docentes:

Lea detenidamente las preguntas y conteste de acuerdo con sus propias creencias, percepciones, punto de vista o experiencia propia, marcando la respuesta que más se apegue a la realidad.

		1	2	3	4	5
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
9.	Organizo, planifico y ejecuto el trabajo universitario que me corresponde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Participo en reuniones metodológicas y de orientación para el cumplimiento de mis actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Adapto las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12.	Utilizo los recursos didácticos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="radio"/>				
13.	En el desarrollo de las sesiones en el aula, mis clases se evidencian motivadoras, entretenidas e interesantes	<input type="radio"/>				
14.	Presento y expongo las sesiones de clase de manera organizada y estructurada	<input type="radio"/>				
15.	Promuevo practicas universitarias como: análisis, creatividad, valoración, crítica y solución de problemas	<input type="radio"/>				
16.	Utilizo diversas estrategias, métodos, medios y materiales	<input type="radio"/>				
17.	Demuestro el respeto, solidaridad, amor, justicia, libertad entre todos y ante los demás	<input type="radio"/>				
18.	Promuevo el autodidactismo y la investigación	<input type="radio"/>				
19.	Asisto puntualmente a la universidad y a las clases	<input type="radio"/>				
20.	Demuestro entrega, servicio y vocación hacia la universidad, la vida y la comunidad	<input type="radio"/>				
21.	Me preocupo por mejorar la autoestima de los estudiantes	<input type="radio"/>				
22.	Soy reconocido favorablemente por la comunidad escolar (estudiantes, directivos, profesores, administrativos)	<input type="radio"/>				
23.	Uso ejemplos y casos relacionados con la vida real en las sesiones de clase	<input type="radio"/>				
24.	Cumplo con las normas vigentes dentro y fuera de la universidad	<input type="radio"/>				
25.	Presento proyectos de innovación, creatividad y mejoramiento del aprendizaje	<input type="radio"/>				
26.	Participo en las actividades de aplicación de valores en la universidad	<input type="radio"/>				
27.	Realizo trabajo de tutoría y/o asesoría a los estudiantes	<input type="radio"/>				
28.	En la planeación, considero a los estudiantes con necesidades especiales	<input type="radio"/>				
29.	En la planeación, considero la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes	<input type="radio"/>				
30.	En la planeación, considero el diseño y elaboración de instrumentos para evaluar	<input type="radio"/>				
31.	En la planeación, realizo adecuaciones curriculares para estudiantes con dificultades para el aprendizaje	<input type="radio"/>				
32.	En la planeación, explico y argumento las estrategias de intervención docente	<input type="radio"/>				
33.	En la planeación, explico y argumenta las estrategias e instrumentos de evaluación que pretendo utilizar	<input type="radio"/>				
34.	En la planeación, privilegio el énfasis en el trabajo de los estudiantes y propongo la mediación docente	<input type="radio"/>				

35.	En la planeación, considero la definición de criterios y estrategias de evaluación acorde a las competencias a desarrollar	<input type="radio"/>				
36.	En la planeación, integro la articulación de actividades en torno a los problemas o situaciones específicas y relevantes del contexto	<input type="radio"/>				
37.	En la planeación, considero la formación del compromiso ético de los estudiantes	<input type="radio"/>				
38.	En la planeación, planteo situaciones que demandan la colaboración entre los estudiantes	<input type="radio"/>				
39.	En la planeación, considero la evaluación por medio de niveles de matrices o rúbricas	<input type="radio"/>				
40.	En la planeación, tomo en cuenta el proceso metacognitivo (planea sugerencias para tal fin)	<input type="radio"/>				
41.	Al enseñar mi materia complemento los contenidos del libro	<input type="radio"/>				
42.	Al enseñar mi materia hago observaciones sobre posibles situaciones donde se emplean los conocimientos adquiridos	<input type="radio"/>				
43.	Utilizó técnicas autodidactas para tener una comprensión más profunda y fortalecer los conocimientos de mi materia	<input type="radio"/>				
44.	Al enseñar mi materia me explico con facilidad	<input type="radio"/>				
45.	Sin usar tecnología, puedo abordar los conceptos erróneos comunes de mis alumnos en mi materia	<input type="radio"/>				
46.	Sin usar tecnología, puedo ayudar a mis alumnos a comprender el contenido de conocimiento de mi materia a través de diversas formas	<input type="radio"/>				
47.	Sin usar tecnología, puedo abordar las dificultades de aprendizaje comunes que tienen mis alumnos en mi materia	<input type="radio"/>				
48.	Sin usar tecnología, puedo facilitar una discusión significativa sobre el contenido que están aprendiendo los estudiantes en mi materia	<input type="radio"/>				
49.	Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real relacionados con mi materia	<input type="radio"/>				
50.	Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes con actividades prácticas para aprender el contenido de mi materia de enseñanza	<input type="radio"/>				
51.	Sin usar tecnología, puedo ayudar a los estudiantes a gestionar su aprendizaje de contenido para mi materia	<input type="radio"/>				
52.	Tengo las habilidades técnicas para usar las computadoras de manera efectiva	<input type="radio"/>				
53.	Puedo aprender tecnología fácilmente	<input type="radio"/>				
54.	Sé cómo resolver mis propios problemas técnicos cuando uso la tecnología	<input type="radio"/>				

55.	Me mantengo al día con las nuevas tecnologías importantes	<input type="radio"/>				
56.	Soy capaz de utilizar la tecnología para presentar a mis alumnos escenarios del mundo real	<input type="radio"/>				
57.	Soy capaz de facilitar a mis estudiantes el uso de la tecnología para encontrar más información por sí mismos.	<input type="radio"/>				
58.	Soy capaz de facilitar a mis estudiantes el uso de la tecnología para planificar y monitorear su propio aprendizaje	<input type="radio"/>				
59.	Soy capaz de facilitar a mis estudiantes el uso de la tecnología para construir diferentes formas de representación del conocimiento	<input type="radio"/>				
60.	Soy capaz de facilitar que mis estudiantes colaboren entre sí utilizando la tecnología	<input type="radio"/>				
61.	Conozco las tecnologías que debo utilizar para la búsqueda de contenidos de mi materia	<input type="radio"/>				
62.	Puedo usar tecnologías apropiadas (p. ej. recursos multimedia, simulación) para representar el contenido de mi materia	<input type="radio"/>				
63.	Puedo utilizar software especializado para realizar consultas sobre mi materia	<input type="radio"/>				
64.	Puedo estructurar actividades para ayudar a los estudiantes a construir diferentes representaciones del conocimiento del contenido usando herramientas TIC apropiadas (p. ej. Webspiration, Mindmaps, Wiki)	<input type="radio"/>				
65.	Puedo crear actividades de aprendizaje autodirigido del conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas (p. ej. Blog, Webquest)	<input type="radio"/>				
66.	Puedo diseñar actividades de indagación para guiar a los estudiantes a dar sentido al conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas (p. ej. Simulaciones, materiales basados en la web)	<input type="radio"/>				
67.	Puedo diseñar lecciones que integren adecuadamente el contenido, la tecnología y la pedagogía para un aprendizaje centrado en el estudiante	<input type="radio"/>				
68.	Por lo general, me entusiasma la elaboración y aplicación de las actividades que diseño para ser usadas en el aula	<input type="radio"/>				
69.	Me entusiasma aplicar actividades para comprobar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes	<input type="radio"/>				
70.	La dirección de la institución tiene en cuenta las recomendaciones y sugerencias que efectuamos los docentes	<input type="radio"/>				
71.	Por lo general, disfruto las actividades docentes	<input type="radio"/>				
72.	Cuento con estabilidad laboral	<input type="radio"/>				

73.	Cuento con remuneraciones periódicas de parte de la institución	<input type="radio"/>				
74.	Cuento con capacitaciones periódicas por parte de la institución	<input type="radio"/>				
75.	Considero que la institución en la que laboro es de alto rendimiento, según logros obtenidos por estudiantes	<input type="radio"/>				
76.	Considero que el entorno social que rodea a la institución es seguro para las actividades de docencia	<input type="radio"/>				
77.	Mi entorno familiar y de apoyo es favorable para desarrollar mis actividades docentes	<input type="radio"/>				
78.	Puedo ponerme en el lugar de mis estudiantes	<input type="radio"/>				
79.	Se exactamente lo que piensan mis estudiantes	<input type="radio"/>				
80.	Mis estudiantes piensan que los entiendo	<input type="radio"/>				
81.	Mis estudiantes saben cuándo estoy feliz o triste	<input type="radio"/>				
82.	Con facilidad encuentro las palabras adecuadas para expresarme	<input type="radio"/>				
83.	Me expreso bien verbalmente	<input type="radio"/>				
84.	Mi comunicación suele ser descriptiva, no evaluativa	<input type="radio"/>				
85.	Me comunico con mis estudiantes como si fueran iguales, sin perder el respeto	<input type="radio"/>				
86.	Mis estudiantes me describirían como cálido	<input type="radio"/>				
87.	Mis estudiantes realmente creen que me preocupo por ellos	<input type="radio"/>				
88.	Trato de mirar a mis estudiantes a los ojos cuando hablo con ellos	<input type="radio"/>				
89.	Le hago saber a mis estudiantes como me siento cerca de ellos	<input type="radio"/>				
90.	Logro hacerme entender al momento de comunicarme	<input type="radio"/>				
91.	Puedo persuadir a mis estudiantes a mi posición	<input type="radio"/>				
92.	Los estudiantes siguen mis indicaciones con facilidad	<input type="radio"/>				

Muchas gracias por su colaboración y por el tiempo dedicado a contestar esta encuesta.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5. Oficio de autorización



FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA
Y ADMINISTRACIÓN

OF. FACPYA No. 418/2023

DRA. SANDRA ELIZABETH DEL RÍO MUÑOZ
DIRECTORA DEL SISTEMA DE ESTUDIOS
DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UANL
PRESENTE.-

Por medio de este conducto reciba un cordial saludo y a la vez deseo solicitar su apoyo para la investigadora Cynthia Cecilia Gallardo Galván, estudiante del Doctorado en Filosofía con Orientación en Administración de la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la UANL, supervisada por su Directora de Tesis la Dra. María Margarita Carrera Sánchez.

El tema de investigación es *"Competencias docentes que impactan en el desempeño docente en el Nivel Medio Superior de la UANL"*. Basada en las competencias docentes del perfil docente establecido en la Reforma de Educación Media Superior.

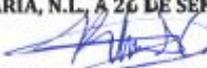
En este sentido, es necesaria la aplicación de encuestas para la recopilación de datos entre los docentes de las Dependencias de Nivel Medio Superior de la UANL.

El objetivo principal de esta investigación es realizar un estudio de cuáles son las competencias que debe tener el docente para tener un buen desempeño, con la finalidad de considerarlas en las contrataciones de docentes de nuevo ingreso, en capacitaciones y demás acciones encaminadas a mejorar la calidad educativa del Nivel Medio Superior de la UANL.

Por lo tanto, le solicito que tenga la amabilidad de otorgar permiso para que la estudiante pueda aplicar encuestas entre el personal docente de las Dependencias de Nivel Medio Superior, estas serán enviadas al correo institucional de cada docente serán respondidas a través de un forms. La información proporcionada se mantendrá confidencial y se utilizará únicamente con fines académicos.

Quedo a sus órdenes para cualquier duda o aclaración.

ATENTAMENTE,
"ALERE FLAMMAM VERITATIS"
Cd. UNIVERSITARIA, N.L. A 26 DE SEPTIEMBRE DE 2023


DR. KLENDER AIMER CÓRTEZ ALEJANDRO
SUBDIRECTOR DE POSGRADO
FACPYA, UANL



c.c.p. Archivo
KACX/madc



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Av. Universidad s/n Cd. Universidad, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México C.P. 66455.
81 8329 4080 • www.facpya.uanl.mx

Fuente: Elaborado por Posgrado de FACPYA

Anexo 6. Formato de encuesta

<https://forms.office.com/r/CvGK7qfBww>



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®



FACPYA

FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN

Centro de Desarrollo Empresarial y Posgrado

Atributos de las competencias del perfil docente que mejoran su desempeño en las instituciones de Nivel Medio Superior de la UANL

Si es usted **DOCENTE** de Nivel Medio Superior, reciba un cordial saludo y a la vez un agradecimiento por dedicar parte de su tiempo para responder esta encuesta, la cual le tomará 10 minutos aproximadamente.

Dicha encuesta ha sido diseñada para dar seguimiento al proyecto de tesis denominado: "Atributos de las competencias del perfil docente que mejoran su desempeño en las instituciones de Nivel Medio Superior de la UANL, desde la perspectiva del docente" del Doctorado en Filosofía con Orientación en Administración.

Los resultados de esta encuesta permitirán demostrar que: la planeación didáctica, el dominio de contenidos, el uso de las TIC, la actitud motivacional y la comunicación efectiva son los atributos de las competencias del perfil docente que mejoran su desempeño, permitiendo con esto que tanto los docentes como los directivos encaminen sus acciones en desarrollar y/o fortalecer dichos atributos.

Puede tener la plena confianza de responder de acuerdo con lo que piensa, ya que no hay opciones correctas o incorrectas.

Lo que responda es completamente confidencial, es decir, no se divulgarán las respuestas, y serán usadas solo con fines de investigación y de mejora educativa.

MT Cynthia Cecilia Gallardo Galván
Responsable de la investigación

Información del docente

1. Edad:
2. Género:
3. Estado civil
4. Escuela Preparatoria en la que actualmente se desempeña como docente
5. Tipo de bachillerato en el que se desempeña como docente
6. Años de servicio como docente de Nivel Medio Superior
7. Cuenta con algún tipo de capacitación respecto a competencias docentes
8. Cuenta con algún tipo de certificación respecto a competencias docentes

Desempeño docente

Lea detenidamente las preguntas y conteste marcando la respuesta que más se apegue a la realidad.

1 - Totalmente de desacuerdo

2 - En desacuerdo

3 - Indiferente

4 - De acuerdo

5 - Totalmente de acuerdo

9.	Organizo, planifico y ejecuto el trabajo universitario que me corresponde				
	1	2	3	4	5
10.	Participo en reuniones metodológicas y de orientación para el cumplimiento de mis actividades				
	1	2	3	4	5
11.	Adapto las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes				
	1	2	3	4	5

12.	En el desarrollo de las sesiones en el aula, mis clases se evidencian motivadoras, entretenidas e interesantes				
	1	2	3	4	5
13.	Demuestro el respeto, solidaridad, amor, justicia, libertad entre todos y ante los demás				
	1	2	3	4	5
14.	Promuevo el autodidactismo y la investigación				
	1	2	3	4	5
15.	Asisto puntualmente a la universidad y a las clases				
	1	2	3	4	5
16.	Demuestro entrega, servicio y vocación hacia la universidad, la vida y la comunidad				
	1	2	3	4	5
17.	Uso ejemplos y casos relacionados con la vida real en las sesiones de clase				
	1	2	3	4	5
18.	Realizo trabajo de tutoría y/o asesoría a los estudiantes				
	1	2	3	4	5

Planeación didáctica

Lea detenidamente las preguntas y conteste marcando la respuesta que más se apegue a la realidad.

1 - Totalmente de desacuerdo

2 - En desacuerdo

3 - Indiferente

4 - De acuerdo

5 - Totalmente de acuerdo

19.	En la planeación, considero la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes				
	1	2	3	4	5
20.	En la planeación, considero el diseño y elaboración de instrumentos para evaluar				
	1	2	3	4	5
21.	En la planeación, realizo adecuaciones curriculares para estudiantes con dificultades para el aprendizaje				
	1	2	3	4	5
22.	En la planeación, explico y argumento las estrategias de intervención docente				
	1	2	3	4	5
23.	En la planeación, explico y argumenta las estrategias e instrumentos de evaluación que pretendo utilizar				
	1	2	3	4	5
24.	En la planeación, considero la definición de criterios y estrategias de evaluación acorde a las competencias a desarrollar				
	1	2	3	4	5
25.	En la planeación, integro la articulación de actividades en torno a los problemas o situaciones específicas y relevantes del contexto				
	1	2	3	4	5
26.	En la planeación, considero la formación del compromiso ético de los estudiantes				
	1	2	3	4	5
27.	En la planeación, planteo situaciones que demandan la colaboración entre los estudiantes				
	1	2	3	4	5
28.	En la planeación, considero la evaluación por medio de niveles de matrices o rúbricas				
	1	2	3	4	5

Dominio de contenidos

Lea detenidamente las preguntas y conteste marcando la respuesta que más se apegue a la realidad.

1 - Totalmente de desacuerdo

2 - En desacuerdo

3 - Indiferente

4 - De acuerdo

5 - Totalmente de acuerdo

29.	Al enseñar mi materia complemento los contenidos del libro				
	1	2	3	4	5
30.	Al enseñar mi materia hago observaciones sobre posibles situaciones donde se emplean los conocimientos adquiridos en la materia				
	1	2	3	4	5

31. Utilizó técnicas autodidactas para tener una comprensión más profunda y fortalecer los conocimientos de mi materia
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
32. Al enseñar mi materia me exployo con facilidad
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
33. Sin usar tecnología, puedo abordar los conceptos erróneos comunes de mis alumnos en mi materia
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
34. Sin usar tecnología, puedo ayudar a mis alumnos a comprender el contenido de conocimiento de mi materia a través de diversas formas
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
35. Sin usar tecnología, puedo abordar las dificultades de aprendizaje comunes que tienen mis alumnos en mi materia
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
36. Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real relacionados con mi materia
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
37. Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes con actividades prácticas para aprender el contenido de mi materia de enseñanza
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
38. Sin usar tecnología, puedo ayudar a los estudiantes a gestionar su aprendizaje de contenido para mi materia
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Uso de las TIC

Lea detenidamente las preguntas y conteste marcando la respuesta que más se apegue a la realidad.

1 - Totalmente de desacuerdo

2 - En desacuerdo

3 - Indiferente

4 - De acuerdo

5 - Totalmente de acuerdo

39. Soy capaz de facilitar a mis estudiantes el uso de la tecnología para encontrar más información por sí mismos.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
40. Soy capaz de facilitar a mis estudiantes el uso de la tecnología para planificar y monitorear su propio aprendizaje
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
41. Soy capaz de facilitar que mis estudiantes colaboren entre sí utilizando la tecnología
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
42. Conozco las tecnologías que debo utilizar para la búsqueda de contenidos de mi materia
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
43. Puedo usar tecnologías apropiadas (p. ej. recursos multimedia, simulación) para representar el contenido de mi materia
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
44. Puedo utilizar software especializado para realizar consultas sobre mi materia
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
45. Puedo estructurar actividades para ayudar a los estudiantes a construir diferentes representaciones del conocimiento del contenido usando herramientas TIC apropiadas (p. ej. Webspiration, Mindmaps, Wiki)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
46. Puedo crear actividades de aprendizaje autodirigido del conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas (p. ej. Blog, Webquest)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
47. Puedo diseñar actividades de indagación para guiar a los estudiantes a dar sentido al conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas (p. ej. Simulaciones, materiales basados en la web)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
48. Puedo diseñar lecciones que integren adecuadamente el contenido, la tecnología y la pedagogía para un aprendizaje centrado en el estudiante
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Actitud motivacional

Lea detenidamente las preguntas y conteste marcando la respuesta que más se apegue a la realidad.

- 1 - Totalmente de desacuerdo
 2 - En desacuerdo
 3 - Indiferente
 4 - De acuerdo
 5 - Totalmente de acuerdo

49.	Por lo general, me entusiasma la elaboración y aplicación de las actividades que diseño para ser usadas en el aula	1	2	3	4	5
50.	Me entusiasma aplicar actividades para comprobar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes	1	2	3	4	5
51.	La dirección de la institución tiene en cuenta las recomendaciones y sugerencias que efectuamos los docentes	1	2	3	4	5
52.	Por lo general, disfruto las actividades docentes	1	2	3	4	5
53.	Cuento con estabilidad laboral	1	2	3	4	5
54.	Cuento con remuneraciones periódicas de parte de la institución	1	2	3	4	5
55.	Cuento con capacitaciones periódicas por parte de la institución	1	2	3	4	5
56.	Considero que la institución en la que laboro es de alto rendimiento, según logros obtenidos por estudiantes	1	2	3	4	5
57.	Considero que el entorno social que rodea a la institución es seguro para las actividades de docencia	1	2	3	4	5
58.	Mi entorno familiar y de apoyo es favorable para desarrollar mis actividades docentes	1	2	3	4	5

Comunicación efectiva

Lea detenidamente las preguntas y conteste marcando la respuesta que más se apegue a la realidad.

- 1 - Totalmente de desacuerdo
 2 - En desacuerdo
 3 - Indiferente
 4 - De acuerdo
 5 - Totalmente de acuerdo

59.	Puedo ponerme en el lugar de mis estudiantes	1	2	3	4	5
60.	Se exactamente lo que piensan mis estudiantes	1	2	3	4	5
61.	Mis estudiantes piensan que los entiendo	1	2	3	4	5
62.	Mis estudiantes saben cuándo estoy feliz o triste	1	2	3	4	5
63.	Con facilidad encuentro las palabras adecuadas para expresarme	1	2	3	4	5
64.	Me expreso bien verbalmente	1	2	3	4	5
65.	Mi comunicación suele ser descriptiva, no evaluativa	1	2	3	4	5
66.	Me comunico con mis estudiantes como si fueran iguales, sin perder el respeto	1	2	3	4	5
67.	Le hago saber a mis estudiantes como me siento cerca de ellos	1	2	3	4	5
68.	Logro hacerme entender al momento de comunicarme	1	2	3	4	5

Muchas gracias por su colaboración y por el tiempo dedicado a contestar esta encuesta.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7. Tablas de estadística descriptiva

Identificación del docente / Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 20-35	113	32.8	32.8	32.8
36-45	113	32.8	32.8	65.5
46-55	85	24.6	24.6	90.1
56-65	30	8.7	8.7	98.8
Más de 65	4	1.2	1.2	100.0
Total	345	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Identificación del docente / Género

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Hombre	118	34.2	34.2	34.2
Mujer	226	65.5	65.5	99.7
Otro	1	.3	.3	100.0
Total	345	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Identificación del docente / Estado civil

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Soltero (a)	101	29.3	29.3	29.3
Casado (a)	204	59.1	59.1	88.4
Divorciado (a)	25	7.2	7.2	95.7
Viudo (a)	4	1.2	1.2	96.8
Otro	11	3.2	3.2	100.0
Total	345	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Identificación del docente / Bachillerato

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bachillerato general	248	71.9	71.9	71.9
Bachillerato bilingüe progresivo	43	12.5	12.5	84.3
Bachillerato general bilingüe	5	1.4	1.4	85.8
Bachillerato internacional	1	.3	.3	86.1
Bachillerato bilingüe	19	5.5	5.5	91.6
Bachillerato técnico	29	8.4	8.4	100.0
Total	345	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Identificación del docente / Antigüedad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0-10	153	44.3	44.3	44.3
11-20	123	35.7	35.7	80.0
21-30	57	16.5	16.5	96.5
Más de 30	12	3.5	3.5	100.0
Total	345	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Identificación del docente / Capacitación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	337	97.7	97.7	97.7
No	8	2.3	2.3	100.0
Total	345	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Identificación del docente / Certificación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	329	95.4	95.4	95.4
No	16	4.6	4.6	100.0
Total	345	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Análisis descriptivo de la variable dependiente Y: "Desempeño docente"

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
DD01: Organizo, planifico y ejecuto el trabajo universitario que me corresponde	345	1	5	4.84	.489
DD02: Participo en reuniones metodológicas y de orientación para el cumplimiento de mis actividades	345	1	5	4.77	.552
DD03: Adapto las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes	345	1	5	4.58	.691
DD04: En el desarrollo de las sesiones en el aula, mis clases se evidencian motivadoras, entretenidas e interesantes	345	1	5	4.51	.606
DD05: Demuestro el respeto, solidaridad, amor, justicia, libertad entre todos y ante los demás	345	1	5	4.84	.469
DD06: Promuevo el autodidactismo y la investigación	345	1	5	4.48	.695
DD07: Asisto puntualmente a la universidad y a las clases	345	1	5	4.79	.542
DD08: Demuestro entrega, servicio y vocación hacia la universidad, la vida y la comunidad	345	1	5	4.85	.498
DD09: Uso ejemplos y casos relacionados con la vida real en las sesiones de clase	345	1	5	4.80	.519
DD10: Realizo trabajo de tutoría y/o asesoría a los estudiantes	345	1	5	4.75	.603

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Análisis descriptivo de la variable independiente X₁: "Planeación didáctica"

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PD01: En la planeación, considero la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes	345	1	5	4.46	.762
PD02: En la planeación, considero el diseño y elaboración de instrumentos para evaluar	345	1	5	4.55	.706
PD03: En la planeación, realizo adecuaciones curriculares para estudiantes con dificultades para el aprendizaje	345	1	5	4.29	.813
PD04: En la planeación, explico y argumento las estrategias de intervención docente	345	1	5	4.40	.764
PD05: En la planeación, explico y argumenta las estrategias e instrumentos de evaluación que pretendo utilizar	345	1	5	4.50	.724
PD06: En la planeación, considero la definición de criterios y estrategias de evaluación acorde a las competencias a desarrollar	345	1	5	4.58	.678
PD07: En la planeación, integro la articulación de actividades en torno a los problemas o situaciones específicas y relevantes del contexto	345	1	5	4.48	.728

PD08: En la planeación, considero la formación del compromiso ético de los estudiantes	345	1	5	4.63	.687
PD09: En la planeación, planteo situaciones que demandan la colaboración entre los estudiantes	345	1	5	4.70	.603
PD10: En la planeación, considero la evaluación por medio de niveles de matrices o rúbricas	345	1	5	4.67	.642

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Análisis descriptivo de la variable independiente X₂: "Dominio de contenidos"

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
DC01: Al enseñar mi materia complemento los contenidos del libro	345	1	5	4.80	.524
DC02: Al enseñar mi materia hago observaciones sobre posibles situaciones donde se emplean los conocimientos adquiridos en la materia	345	1	5	4.80	.532
DC03: Utilizó técnicas autodidactas para tener una comprensión más profunda y fortalecer los conocimientos de mi materia	345	1	5	4.61	.624
DC04: Al enseñar mi materia me explayo con facilidad	345	1	5	4.84	.506
DC05: Sin usar tecnología, puedo abordar los conceptos erróneos comunes de mis alumnos en mi materia	345	1	5	4.58	.747
DC06: Sin usar tecnología, puedo ayudar a mis alumnos a comprender el contenido de conocimiento de mi materia a través de diversas formas	345	1	5	4.61	.767
DC07: Sin usar tecnología, puedo abordar las dificultades de aprendizaje comunes que tienen mis alumnos en mi materia	345	1	5	4.57	.779
DC08: Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real relacionados con mi materia	345	1	5	4.57	.783
DC09: Sin usar tecnología, puedo involucrar a los estudiantes con actividades prácticas para aprender el contenido de mi materia de enseñanza	345	1	5	4.57	.794
DC10: Sin usar tecnología, puedo ayudar a los estudiantes a gestionar su aprendizaje de contenido para mi materia	345	1	5	4.58	.747

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Análisis descriptivo de la variable independiente X₃: "Uso de las TIC"

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
UT01: Soy capaz de facilitar a mis estudiantes el uso de la tecnología para encontrar más información por sí mismos.	345	1	5	4.75	.563
UT02: Soy capaz de facilitar a mis estudiantes el uso de la tecnología para planificar y monitorear su propio aprendizaje	345	1	5	4.63	.658
UT03: Soy capaz de facilitar que mis estudiantes colaboren entre sí utilizando la tecnología	345	1	5	4.69	.628
UT04: Conozco las tecnologías que debo utilizar para la búsqueda de contenidos de mi materia	345	1	5	4.70	.597
UT05: Puedo usar tecnologías apropiadas (p. ej. Recursos multimedia, simulación) para representar el contenido de mi materia	345	1	5	4.65	.687
UT06: Puedo utilizar software especializado para realizar consultas sobre mi materia	345	1	5	4.43	.801
UT07: Puedo estructurar actividades para ayudar a los estudiantes a construir diferentes representaciones del conocimiento del contenido usando herramientas TIC apropiadas (p. ej. Webspiration, Mindmaps, Wiki)	345	1	5	4.27	.928

UT08: Puedo crear actividades de aprendizaje autodirigido del conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas (p. ej. Blog, Webquest)	345	1	5	4.16	.948
UT09: Puedo diseñar actividades de indagación para guiar a los estudiantes a dar sentido al conocimiento del contenido con herramientas TIC apropiadas (p. ej. Simulaciones, materiales basados en la web)	345	1	5	4.21	.948
UT10: Puedo diseñar lecciones que integren adecuadamente el contenido, la tecnología y la pedagogía para un aprendizaje centrado en el estudiante	345	1	5	4.46	.821

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Análisis descriptivo de la variable independiente X₄: "Actitud motivacional"

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Por lo general, me entusiasma la elaboración y aplicación de las actividades que diseño para ser usadas en el aula	345	1	5	4.72	.620
Me entusiasma aplicar actividades para comprobar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes	345	1	5	4.72	.580
La dirección de la institución tiene en cuenta las recomendaciones y sugerencias que efectuamos los docentes	345	1	5	4.54	.785
Por lo general, disfruto las actividades docentes	345	1	5	4.79	.585
Cuento con estabilidad laboral	345	1	5	4.57	.844
Cuento con remuneraciones periódicas de parte de la institución	345	1	5	4.29	1.036
Cuento con capacitaciones periódicas por parte de la institución	345	1	5	4.61	.751
Considero que la institución en la que laboro es de alto rendimiento, según logros obtenidos por estudiantes	345	1	5	4.58	.782
Considero que el entorno social que rodea a la institución es seguro para las actividades de docencia	345	1	5	4.54	.817
Mi entorno familiar y de apoyo es favorable para desarrollar mis actividades docentes	345	1	5	4.81	.536

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Análisis descriptivo de la variable independiente X₅: "Comunicación efectiva"

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Puedo ponerme en el lugar de mis estudiantes	345	1	5	4.76	.604
Se exactamente lo que piensan mis estudiantes	345	1	5	3.83	.891
Mis estudiantes piensan que los entiendo	345	1	5	4.27	.789
Mis estudiantes saben cuándo estoy feliz o triste	345	1	5	3.92	1.151
Con facilidad encuentro las palabras adecuadas para expresarme	345	1	5	4.61	.647
Me expreso bien verbalmente	345	1	5	4.73	.572
Mi comunicación suele ser descriptiva, no evaluativa	345	1	5	4.50	.740
Me comunico con mis estudiantes como si fueran iguales, sin perder el respeto	345	1	5	4.45	.834
Le hago saber a mis estudiantes como me siento cerca de ellos	345	1	5	4.26	.955
Logro hacerme entender al momento de comunicarme	345	1	5	4.69	.590

Fuente: Elaboración propia en SPSS

Anexo 8. Resultados del análisis de regresión lineal múltiple

Resumen de modelo de regresión por el método de pasos sucesivos

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.772 ^a	.596	.594	.26535093	.596	505.098	1	343	.000	2.027
2	.841 ^b	.708	.706	.22594619	.112	131.070	1	342	.000	
3	.861 ^c	.740	.738	.21317550	.033	43.204	1	341	.000	
4	.868 ^d	.754	.751	.20798016	.013	18.249	1	340	.000	

- a. Variables predictoras: (Constante), X1
 b. Variables predictoras: (Constante), X1, X5
 c. Variables predictoras: (Constante), X1, X5, X4
 d. Variables predictoras: (Constante), X1, X5, X4, X3
 e. Variable dependiente: Y

Fuente: Elaboración propia en base en el programa estadístico SPSS

Resultados del ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	35.565	1	35.565	505.098	.000 ^b
	Residual	24.151	343	.070		
	Total	59.716	344			
2	Regresión	42.256	2	21.128	413.854	.000 ^c
	Residual	17.460	342	.051		
	Total	59.716	344			
3	Regresión	44.219	3	14.740	324.351	.000 ^d
	Residual	15.496	341	.045		
	Total	59.716	344			
4	Regresión	45.009	4	11.252	260.131	.000 ^e
	Residual	14.707	340	.043		
	Total	59.716	344			

- a. Variable dependiente: Y
 b. Variables predictoras: (Constante), X1
 c. Variables predictoras: (Constante), X1, X5
 d. Variables predictoras: (Constante), X1, X5, X4
 e. Variables predictoras: (Constante), X1, X5, X4, X3

Fuente: Elaboración propia en base en el programa estadístico SPSS

Coefficientes del modelo de regresión lineal múltiple

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Correlaciones			Estadísticos de colinealidad		
	B	Error tip.	Beta			Orden cero	Parcial	Semi-parcial	Tolerancia	FIV	
1	(Constante)	2.128	.116								
	X1	.573	.025	.772	18.298	.000					
	(Constante)	1.543	.111		22.474	.000	.772	.772	.772	1.000	1.000
2	X1	.374	.028	.504	13.847	.000					
	X5	.338	.029	.429	13.443	.000	.772	.588	.393	.609	1.642
	(Constante)	1.283	.112		11.449	.000	.744	.526	.335	.609	1.642
3	X1	.295	.029	.398	11.423	.000					
	X5	.268	.030	.340	10.248	.000	.772	.485	.283	.505	1.981
	X4	.200	.030	.252	8.988	.000	.744	.438	.248	.532	1.881
	(Constante)	1.204	.111		6.573	.000	.715	.335	.181	.516	1.936
	X1	.251	.030	.338	10.832	.000					
4	X5	.241	.030	.307	8.347	.000	.772	.412	.225	.443	2.257
	X4	.183	.030	.231	8.128	.000	.744	.403	.219	.509	1.966
	X3	.106	.025	.153	6.120	.000	.715	.315	.165	.508	1.970
					4.272	.000	.652	.226	.115	.564	1.774

a. Variable dependiente: Y

Fuente: Elaboración propia en base en el programa estadístico SPSS