



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES



**VALIDACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE LA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA: MANUEL MARIO OLIVERA TORO LÓPEZ

DIRECTORA: LEYDY ALEEN ERAZO ÑAÑEZ

REVISORA: MARISOL DE DIEGO CORREA

CIUDAD DE MÉXICO

FEBRERO 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Inferences, interpretations, and conclusions are not objects of substance.
They are as substantial as air. They are claims made by researchers based on
available evidence.*

-Catherine S. Taylor.

*To claim that validity refers simply to demonstrating that a “test measures what it
purports to measure” or that it is an inherent property of a test is to ignore at least
70 years of research on validity theory and test validation.*

-S. G. Sireci

Agradecimientos

Los siguientes agradecimientos fueron hechos a mano como símbolo de compromiso y devoción a las personas ahí mencionadas.

A mi madre. Tu amor incondicional y apoyo eterno me hizo quien soy. Cada logro, triunfo y éxito que tenga está basado en tu devoción y amor.

A mi padre. Eres mi modelo a seguir. Dedicas todos tus días a proveer y procurar a la familia. Eres mi ejemplo de profesionalismo, ética e integridad. Tu amor y cariño me acompaña todos los días.

A mi hermana. Me has acompañado toda mi vida. Siempre has estado ahí para mí, apoyándome.

A mis amistades y familiares. El profesional que soy está influenciado por cada charla, cada discusión y cada plática. He aprendido de todos ustedes. Muchas Gracias.

A todos y cada uno de las y los docentes que he tenido. La docencia es la profesión más importante de todas. Ustedes, con su labor, formaron mi carácter y perfil prof.

En especial, quiero agradecer a Aleen, por ser mi guía profesional y personal, siempre estando ahí para aconsejarme; a Ramsés, por transmitirme su pasión y actitud, y siempre tener la disposición de ayudar. A ambos, siempre estaré agradecido por enseñarme el mundo de la evaluación educativa.

Gracias a tí, lector, por dedicarle tiempo a mi tesis. Mantienes vivo el trabajo que tanto me costó y me apasionó hacer. Espero disfrutes leyendolo igual que como yo disfruté escribiendolo.

Índice

Índice	4
Resumen.....	6
Abstract	7
Introducción.....	8
1.0 Marco teórico.....	12
<i>1.1 La educación superior de calidad.....</i>	<i>12</i>
1.1.1 La importancia de la educación superior	12
1.1.2 ¿Qué es la calidad en la educación superior?	13
1.1.3 Factores de la calidad en educación superior.....	15
1.1.3 ¿Cómo asegurar la calidad de la educación?.....	18
<i>1.2 La docencia, factor central de la calidad</i>	<i>20</i>
1.2.1 ¿Cómo es una docencia de calidad?	20
1.2.2 ¿Cómo asegurar una docencia de calidad?	27
1.2.3 La evaluación como herramienta en el aseguramiento de la calidad docente.....	28
1.2.4 Métodos de evaluación docente.....	30
<i>1.3 El rol de la validez en una evaluación de calidad.....</i>	<i>34</i>
1.3.1 La validez como elemento central de una evaluación.....	34
1.3.2 Evidencias de validez del contenido de la prueba	39
1.3.3 Métodos de recopilación de evidencias de validez del contenido.	41
1.3.4 Evidencias de validez de los procesos de respuesta.....	42
1.3.5 Métodos de recopilación de evidencias de validez de los procesos de respuesta.....	43
1.3.6 Entrevistas cognitivas/Laboratorios cognitivos	44
1.3.7 Implicaciones del marco teórico y metodológico.....	46
2.0 Metodología.....	48
<i>2.1 Planteamiento del problema</i>	<i>48</i>
<i>2.2 Objetivos.....</i>	<i>51</i>
2.2.1 Objetivo general	51
2.2.2 Objetivos específicos	51
<i>2.3 Diseño del proceso de validación.</i>	<i>52</i>
2.3.1 Validación del contenido	53

2.3.2 Validación de los procesos de respuesta.	56
2.4 <i>Participantes</i>	58
2.4.1 De las evidencias del contenido.	58
2.4.2 De las evidencias de los procesos de respuesta.	59
2.5 <i>Descripción del instrumento y perfil a validar</i>	60
2.5.1 Perfil docente del área de formación general escolarizada de la licenciatura en psicología.	61
2.5.2 Instrumento de evaluación del desempeño docente.....	63
2.6 <i>Protocolo para recabar evidencias de los procesos de respuesta</i>	66
2.7 <i>Procedimiento</i>	69
2.7.1 Para recabar las evidencias basadas en el contenido del instrumento.	69
2.7.2 Para recabar las evidencias basadas en los procesos de respuesta del instrumento.	70
2.8 <i>Estrategias para el análisis e interpretación de la información</i>	72
2.8.1 Trabajo de gabinete para recabar de evidencia de validez del contenido	72
2.8.2 Laboratorios cognitivos para recabar evidencias de validez de los procesos de respuesta.....	73
3.0 Resultados.	77
3.1 <i>Resultados de las evidencias de contenido</i>	77
3.1.1 Definición del dominio.	77
3.1.2 Representación y relevancia del dominio	78
3.1.3 Proceso de desarrollo del instrumento.	84
3.2 <i>Resultados de las evidencias de los procesos de respuesta</i>	92
3.3 Síntesis del análisis de alineación.....	137
4.0 Discusión.....	139
4.1 <i>Evidencias de validez del contenido del instrumento</i>	139
4.2 <i>Evidencias de validez del proceso de respuesta</i>	143
4.3 <i>Consolidación de las evidencias de validez</i>	146
5.0 Recomendaciones y limitaciones.....	148
6.0 Conclusiones.....	151
Referencias	154

Resumen

Este trabajo fue parte del proceso de actualización de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, en particular, la validación del instrumento de evaluación docente desarrollado del semestre 2017-2 al 2020-2.

El trabajo retoma la necesidad de ofrecer una educación superior de calidad para asegurar el aprendizaje de las y los estudiantes, destacando el rol de los docentes como agentes fundamentales y a la evaluación como el método predilecto para la construcción de estrategias de aseguramiento de calidad docente y por ende de la calidad de la educación ofrecida.

Esta validación puso en práctica estándares internacionales para afianzar la validez de un instrumento de evaluación utilizando la metodología de trabajo de gabinete y laboratorios cognitivos para asegurarse que el contenido y estructura del instrumento representen el constructo a medir y los reactivos que lo conforman sean comprendidos por la población objetivo como se pretendía, fungiendo esto como evidencias de validez.

Se encontró que existe evidencia suficiente para asegurar que las dimensiones y reactivos del instrumento fueron desarrollados a partir de un perfil docente basado en evidencia científica y en características particulares de la práctica docente de la Facultad de Psicología; asimismo, se tiene evidencia que los reactivos fueron entendidos por la población objetivo como se esperaba fueran comprendidos, abonando a la validez general de las interpretaciones que se les harán a los resultados del instrumento.

A partir de estos hallazgos se recomienda llevar a cabo un proceso de validación más extenso, donde se recaben más evidencias de validez. Además, se sugiere desarrollar un sistema y políticas de formación y actualización docente alineado con los resultados que se obtengan de la evaluación, con la finalidad de asegurar una calidad docente que impacte de manera directa en la calidad de la educación ofrecida y asegurar el máximo aprendizaje posible a las y los estudiantes de la Facultad de Psicología

Palabras clave: Calidad educativa. Evaluación docente. Evidencias de Validez.

Abstract.

This work is part of revising process of the teachers' performance assessment, particularly the validation of the teachers' assessment instrument developed from the 2017-2 to the 2020-2 semesters.

The project approaches the need to offer a quality education to ensure students learning, recognizing teachers as key agents and evaluation as the best method to develop teacher quality assurance strategies and therefore quality in the teaching offered.

This validation project implements international standards to assure the quality and validity of teachers' assessment. It employs desk work and cognitive labs to assure that the content and structure of the test represents the construct to measure, and the items that conform the test are being understood by the target population as intended.

It was found enough evidence to ensure that the items and dimensions of the test were developed from an evidence-based, context-specific teacher profile, and there is evidence that the items of the test were understood as intended by the target population, which adds to the validity evidence of the response processes and the general validity of the future interpretations made from the results of the assessment.

Finally, the research recommends a more extent validation process where more validity evidence could be gathered and presented. Furthermore, this research recommends develop policies and training options for the continuous development of the teachers aligned with the results of the teachers' assessment to really impact the quality of the education, assuring the highest learning in the students of the faculty of psychology.

Key words: Educational Quality. Teacher's Assessment. Validity Evidence.

Introducción

La educación superior, en particular la pública, se ha convertido en una inversión necesaria para los gobiernos con el fin de fomentar el desarrollo tanto a nivel individual como a nivel social y, como toda inversión, esperan que genere resultados que la justifiquen.

Para que la educación superior genere el impacto positivo que se sabe puede generar es necesario ofrecer una educación de calidad que asegure el desarrollo y aprendizajes de las y los estudiantes, lo que motiva a gobiernos e instituciones a, primero, definir y comprender este concepto en el contexto de la educación superior; y segundo, a generar mecanismos específicos para asegurarla y fomentarla.

Debido al carácter multifactorial del concepto de calidad y a la necesidad de estrategias focalizadas, la mayoría de las instituciones de educación superior tienden a centrar esfuerzos e inversiones a factores específicos, aquellos que logren un mayor impacto en la educación ofrecida.

El factor que se ha encontrado influye más en la calidad de la educación ofrecida y por ende en los aprendizajes de las y los estudiantes, son las y los docentes y su práctica de enseñanza. El reconocer a las y los docentes como el factor central de la educación fomenta a las instituciones a determinar cómo vislumbran y definen a una docencia ideal, y cómo esperan que sea el desempeño las y los docentes, para posteriormente diseñar una estrategia para alcanzar ese estándar.

Desde inicios del siglo XXI los procesos de evaluación, en particular la evaluación docente, se constituyeron como la estrategia predilecta para informar y guiar el desarrollo de políticas y procesos de mejora y actualización docente. (Rueda, 2008)

Esto genera la necesidad de desarrollar procesos de evaluación eficaces que provean de información relevante, fundamentada, confiable y válida a docentes, para retroalimentar su práctica, a las áreas directivas para desarrollar y afinar mecanismos específicos de aseguramiento de calidad y para la comunidad interesada en fomentar el involucramiento y la rendición de cuentas.

La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México no es ajena al marco presentado previamente. Al ser parte de la universidad pública más grande del país tiene la tarea de ofrecer una educación de calidad que asegure los aprendizajes de sus estudiantes, creando la necesidad de generar estrategias que la aseguren.

En este contexto, retomando a la evaluación como mecanismo para abonar al aseguramiento de la calidad educativa, en el año 2017 se decidió actualizar el mecanismo de evaluación del desempeño docente de la facultad, a un instrumento de respuesta cerrada que retoma las opiniones de estudiantes para valorar la práctica docente, reformulando el proceso para constituirlo en un proceso formativo con miras a la mejora continua del profesorado. (Comisión EVALDOC, 2020)

Durante tres años se llevó a cabo un proceso interdepartamental para actualizar el perfil e instrumento de evaluación del desempeño docente, buscando una participación integral de docentes, administrativos, administrativas, expertos y expertas en la materia para desarrollar un perfil docente adecuado al contexto de la facultad y un instrumento que estuviera alineado a este.

Esta tesis responde a la necesidad de generar información que asegure que las interpretaciones y los usos que se le dará a los resultados del instrumento de evaluación docente son válidas y pertinentes. Se toma como tarea revisar y reportar si el instrumento de evaluación docente se apega a estándares internacionales y si existen las evidencias necesarias para poder sustentar el uso formativo que se pretende tenga.

El trabajo se plantea como parte de un proceso de validación continuo. Se generaron evidencias de validez a partir de estándares internacionales (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], National Council on Measurement in Education [NCME], 2014) y utilizando dos técnicas específicas para proporcionar evidencias de dicha validez.

Por un lado, se llevó a cabo una recapitulación del proceso de construcción y desarrollo del instrumento para asegurar que el contenido del instrumento genere información que describa la práctica docente de los primeros cuatro semestres de la licenciatura en psicología. (Ralston et al., 2018; Taylor, 2013)

Por otro lado, se utilizaron entrevistas cognitivas para revisar cómo eran entendidos los reactivos que conforman el instrumento de evaluación docente por las y los estudiantes que los responderán y si esta comprensión estaba alineada con la intención que fueron contruidos. (Beatty y Willis, 2007; Castillo-Díaz y Padilla, 2013a, 2013b; Leighton, 2017; J.-L. Padilla y Leighton, 2017; Peterson et al., 2017; Willis, 2004, 2015)

Esta tesis está estructurada de la siguiente manera:

Primero, se desglosará el marco conceptual que justifica el desarrollo y validación de un proceso de evaluación docente, su vínculo con la calidad educativa y las y los docentes en la educación superior.

Se presenta la importancia e impacto que tiene la inversión en educación superior; definiendo qué es la educación de calidad y qué factores la conforman. Posteriormente se describe y se dan referencias de por qué las y los docentes son el factor más importante para asegurar la calidad de la educación, qué significa ser un docente ideal según posturas institucionales y qué mecanismos son utilizados para certificar dicha calidad.

Se describe lo que es un proceso de evaluación, su implicación en el aseguramiento de la calidad docente y las características que debe de cumplir una evaluación para generar información útil y válida, exponiendo la concepción, desarrollo histórico y rol que tiene el concepto de validez en el desarrollo de pruebas y proceso de evaluación, derivando en los métodos que pueden ser utilizados para generar evidencias de la validez de los usos e interpretaciones planteados.

Además, se explican dos métodos reconocidos para generar evidencias de validez: el trabajo de gabinete para describir y exponer el desarrollo sistemático de un instrumento de evaluación; y los laboratorios cognitivos para explorar la comprensión que tiene cierta población respecto a los reactivos que conforman un instrumento.

Segundo, se describe la problemática que atiende, la falta de un proceso de validación que produzca evidencias que respalden las usos e interpretaciones que se le pretende dar a los usos e interpretaciones del instrumento, el contexto en el

que se desarrolla y el objetivo de este proyecto. Se desglosan los métodos utilizados, la población que participó y procedimiento que se siguió.

Posteriormente, se presentan los resultados encontrados, tanto en la recapitulación del proceso de construcción del instrumento para generar evidencias que respalden el contenido del instrumento, como en los laboratorios cognitivos que exploraron la comprensión que tuvieron las y los estudiantes y su alineación con la intención de medición de cada reactivo.

Para finalizar, se analiza y discute si la evidencia encontrada en este proceso de validación permite justificar los usos e interpretaciones que se le dará al instrumento de evaluación del desempeño docente, cuáles son los alcances y límites de este trabajo y qué implicaciones tiene dentro del marco del aseguramiento de la calidad educativa en el superior. Se incluyen una serie de recomendaciones para al proceso de validación del instrumento y el mecanismo de fortalecimiento de la docencia dentro de la Facultad de Psicología de la UNAM.

1.0 Marco teórico

1.1 La educación superior de calidad.

1.1.1 La importancia de la educación superior

La educación superior o terciaria es aquella en la que se proveen actividades de aprendizaje en campos especializados, buscando un aprendizaje con alto grado de complejidad y especialización. Comúnmente se le asocia con los grados conocidos como Licenciatura o *Bachelor's*, tanto de larga duración como de corta y la educación de posgrado incluyendo maestrías y doctorados. (UNESCO, 2012)

Desde la década de los años sesenta, a nivel mundial la matrícula de estudiantes que están inscritos en alguna variante de educación superior ha aumentado a un ritmo acelerado. Tan solo en México según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) recuperados en los anuarios estadísticos del 2010-2011 y 2019-2020, en el periodo 2019-2020 se encontraban matriculados 4,753,651 alumnos en algún nivel de educación terciaria o superior de acuerdo con la clasificación previamente mencionada; un claro aumento a los 2,659,816 que se encontraban inscritos en el periodo 2010-2011.

En su estudio, Schofer y Meyer, (2005) concluyen que, sin importar la perspectiva con la que se analice el fenómeno, este incremento acelerado se debe a ciertos factores entre los que destacan: la amplia cobertura de la educación secundaria, el desarrollo económico, cambios institucionales a nivel global como el aumento de la democracia y los derechos humanos, la incursión de la ciencia en la vida cotidiana y la reestructuración económica de los países hacia una economía basada en conocimiento.

La educación superior, en todas sus variantes, es reconocida como una inversión que favorece el crecimiento y desarrollo económico, generando retornos tanto a nivel personal para quien la cursa, como a nivel social para la nación que generó la inversión. (Baum et al., 2013)

A nivel social, la educación superior impacta formando profesionistas que fomentan el crecimiento y bienestar de la sociedad del país; generando investigación básica que al ser financiada públicamente se convierte en insumo libre

para el desarrollo de avances tecnológicos; llevando a cabo servicios que impactan de manera directa en las comunidades (por ejemplo, centros comunitarios o programas de prácticas) y a través de actividades que fomentan la construcción de una identidad nacional y cultural. (Birdsall, 1996).

A nivel personal los individuos que cursan alguna clase de educación superior tienen mayores salarios, acceso a servicios de mayor calidad, mayor movilidad social, y tienen a tomar un rol cívico más activo involucrándose más en sus comunidades. (Baum et al., 2013)

Hallazgos como los mencionados previamente hacen visible la importancia que tiene para un individuo cursar alguna variante de educación superior para acceder a todas las ventajas económicas y de desarrollo, así como para una sociedad la de invertir en políticas e instituciones que favorezcan y promuevan los estudios terciarios.

Al incrementar el reconocimiento y énfasis otorgado a la educación superior las discusiones se fueron redirigiendo hacia las formas en que se lograba incentivar su desarrollo y a su vez maximizar el impacto de esta hacia los estudiantes y el retorno de la inversión a la sociedad.

1.1.2 ¿Qué es la calidad en la educación superior?

Hablar de calidad en la educación superior ha sido tendencia desde finales del siglo XX cuando múltiples gobiernos y organizaciones internacionales dejaron de enfocarse en la cobertura educativa ofertada por los gobiernos e instituciones y comenzaron a centrar el discurso, esfuerzos y recursos en la calidad de la educación ofrecida para alcanzar el desarrollo y la inversión esperada (Prieto y Manso, 2018).

Pese haberse convertido en un concepto central en las discusiones respecto a la educación en todos sus niveles, la calidad en la educación es un concepto no unificado, con diferentes concepciones y perspectivas que influyen directamente en aspectos centrales de qué es lo que se enseña, cómo se enseña, con qué finalidad se enseña, así como los factores que se reconocen que inciden en la calidad y cómo se puede intervenir en ellos para promoverla (Higgs, 2006).

Existen concepciones desde la academia que centran a la calidad como el logro y cumplimiento de estándares, objetivos y valores que las partes involucradas en la toma de decisión determinen (Boyle y Bowden, 1997). Otras que consideran a la calidad como el grado en que la educación logra el desarrollo cognitivo y aprendizaje de las y los estudiantes (Wößmann y Hanushek, 2007).

Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) encuentran a la educación de calidad como un derecho fundamental de todas las personas, por lo que es obligación de los gobiernos e instituciones la provean y esta sea equitativa e inclusiva. La entienden como una combinación de condiciones que generen el ambiente idóneo para el proceso enseñanza-aprendizaje y el logro académico de los alumnos (Bellei, 2013). Consideran que el objetivo de todos los sistemas educativos es el desarrollo cognitivo de los educandos, por lo que el grado en que se alcance dicho desarrollo se considera un indicador (UNESCO, 2004).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) por su parte resalta la calidad de la educación como algo esencial para asegurar por parte de naciones, organismos e instituciones, y pese a no definirla explícitamente ofrece algunas perspectivas y los aspectos centrales para alcanzarla.

En el informe *Quality assurance in tertiary education. Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects* (Kis, 2005), se presentan dos definiciones sobre calidad. La primera vinculada directamente a lo que las partes interesadas consideren, definiéndola de acuerdo con la perspectiva que en cada caso le asignen dichas partes. La segunda retoma la definición de Harvey y Green (1993) donde se presentan cinco aspectos clave para entenderla: como una *excepción*, como *perfección*, como *adecuación al propósito*, por la *eficiencia y eficacia*, y por el *grado de transformación*; resaltando que las maneras más adecuadas para definir la calidad en la educación superior deben de ser desde su relación con un propósito fijado por las partes involucradas y el grado de transformación de los estudiantes.

En el ámbito nacional, la ANUIES concibe a la calidad de la educación superior como “*la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales*” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2006).

Se aprecia que distintas definiciones de calidad en la educación superior coexisten entre instituciones y autores, siendo que no existe una concepción única y que más bien depende de cada institución, gobierno o grupo de definirla claramente antes de llevar a cabo cualquier proceso asociado a dicha concepción (Harvey y Green, 1993).

Sin embargo, existen múltiples coincidencias en aspectos clave, como su importancia de asegurarla para favorecer el aprendizaje de los educandos, el rol que tiene la perspectiva de quien ofrece el servicio educativo en su definición y la conformación que tiene el concepto por distintos factores o dimensiones las cuales se deben de atender para asegurar una calidad general de la educación.

Esta concepción vincula el análisis de la calidad de la educación superior a los proyectos, funciones, valores y visiones particulares de cada sistema o institución de educación terciaria; por lo que la forma en la que se aproxime a su aseguramiento deberá de adecuarse a cada institución, pero manteniendo claro el objetivo de asegurar y fomentar el logro y aprendizajes de las y los estudiantes de manera eficaz y eficiente.

1.1.3 Factores de la calidad en educación superior

Los distintos autores e instituciones que abordan el tema coinciden que la calidad de la educación superior es un concepto complejo, conformado por distintas dimensiones que en su conjunto influyen en la educación.

En el informe de seguimiento de *Educación para todos. El imperativo de la Calidad* (UNESCO, 2004) se presenta una concepción de la calidad donde desatacan cinco factores principales:

- *Las características de los educandos*, como sus condiciones sociales o económicas, su sexo, su raza, enfermedades o situaciones de emergencias.

- *El contexto*, tanto la riqueza como la política educativa en materia de planes de estudios, procedimientos de contratación, objetivos o normas.
- *Los aportes materiales y humanos*, englobando los recursos materiales, como aulas, instalaciones, manuales, y los recursos humanos, administrativos y docentes principalmente.
- *La enseñanza y aprendizaje*, englobando lo que ocurre en las aulas y en la escuela. Los procedimientos pedagógicos, el tiempo dedicado al aprendizaje la seguridad de las escuelas, la *participación* de las comunidades
- *Los resultados*, expresados en términos de aprovechamientos escolar (normalmente resultados de exámenes), y la adquisición de ventajas sociales y económicas.

Por su parte, según la revisión de Vaillant y Rodríguez (2018), en donde se exploraron distintos documentos e informes publicados por la UNESCO para reconocer las concepciones institucionales sobre la calidad, encontraron tres factores o dimensiones que integran el concepto: la calidad del docente, la calidad de los aprendizajes y la calidad de los recursos e infraestructura.

- La *calidad docente* refiere a la necesidad de asegurar una formación previa adecuada y extensa al inicio profesional, así como el respaldo y desarrollo profesional continuo. Destaca el alto interés que le dan los organismos internacionales a esta dimensión y a la necesidad de asegurar procesos y mecanismos.
- La *calidad de los aprendizajes* centra la atención en alinear esfuerzos del estado, políticas públicas y organizaciones civiles con el objetivo de aumentar el acceso a la educación, mejorando los aprendizajes. Se les atribuye a las tecnologías un lugar clave para mejorar los procesos de enseñanza e incidentemente en la calidad de la educación ofrecida.
- La *calidad de los recursos e infraestructura* se centra en la inversión económica en políticas y recursos públicos recomendando 6% del PIB y en el seguimiento utilizando información estadística válida para realizar estudios de evaluación y seguimiento de la inversión, para asegurar que “se invierta mejor” (p. 148).

Además de lo hecho por organizaciones internacionales, autores como Owlia y Aspinwall (2005) han abordado el tema de la calidad de la educación superior, presentando un marco de referencia para las dimensiones que ellos reconocen conforman el concepto de calidad en la educación superior. Retoman distintas perspectivas para determinar cuál es la más adecuada al hablar de la calidad en la educación superior y qué dimensiones reconocer. Las dimensiones que reconocen son:

- *Tangible*: Suficiencia, modernidad, atractivo y facilidad de uso de equipos e instalaciones.
- *Competencia*: una plantilla docente suficiente, calificada en materia teórica y práctica, actualizada y con experiencia.
- *Actitud*: Empatía con las necesidades de los estudiantes, disposición y disponibilidad a ayudar y orientar de manera personalizada y cortés
- *Contenido*: Que el currículo sea relevante con el mercado laboral, que contenga conocimiento y habilidades de comunicación y trabajo en equipo, uso de tecnologías y que sea flexible y transdisciplinario.
- *Entrega*: Consistencia, efectividad y correcta secuenciación en la presentación de los contenidos, justicia en las evaluaciones, retroalimentación de los estudiantes y motivación.
- *Confiabilidad*: Mantener lo prometido en los objetivos, manejar y solucionar problemas y quejas que surjan y mantener un ambiente de confianza.

Y por su parte, la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2006) menciona que para mejorar y consolidar la calidad y pertinencia de la educación superior hay que:

- Disponer de los medios recursos y estímulos que posibiliten a las Instituciones de educación superior (IES) alcanzar sus objetivos y metas.
- Fortalecer, estimular y fomentar el desarrollo del personal académico.
- Mejorar la infraestructura y recursos de las IES.
- Adecuar las capacidades de gobierno y administración de las IES.

En todas las revisiones presentadas, resaltan aspectos clave como los contenidos que se le presentan a las y los estudiantes, la formación y desarrollo

previo y continuo que presentan las y los docentes, los recursos materiales y económicos con que se dispone para la educación y las políticas públicas e institucionales que enmarcan los aspectos previamente mencionados.

1.1.3 ¿Cómo asegurar la calidad de la educación?

Al cambiar el énfasis de las políticas educativas de la oferta educativa a la calidad de la educación proporcionada, la discusión ahora se centró en buscar los mejores procesos para asegurarla (Monarca, 2018).

Retomando lo planteado por la OCDE en su informe *Quality assurance in tertiary education. Current Practices in OECD countries and a literature review on potential effects* (Kis, 2005), existen tres aproximaciones principales a la aseguración de la calidad en la educación superior:

- *La acreditación*, cuando se plantea un estándar mínimo de calidad el cual tienen que cumplir las instituciones educativas y se evalúa para asegurar que se alcanzó.
- *La evaluación [assessment]*, donde la evaluación no se enfoca en un estándar mínimo sino en los juicios respecto a la calidad y el grado de calidad que presenta el sistema o institución evaluada.
- *La auditoría*, la cual se centra en una rendición de cuentas revisando el grado con el que la institución alcanzó los objetivos o metas planteadas previamente.

Además, dentro del panorama del aseguramiento de la calidad educativa, se reconocen dos principales propósitos (Kis, 2005; Weber et al., 2010):

- El *sumativo* o enfocado en la rendición de cuentas, donde el principal objetivo es revisar qué se hizo, el cómo se hizo y por qué se hizo, con el objetivo de determinar si se cumplen con los estándares, criterios e indicadores de calidad fijados previamente por autoridades externas, asumiendo que al cumplir con esos criterios ya se considera que el sistema o institución promueven un aprendizaje ideal.
- El *formativo* o enfocado en la mejora, tiene como objetivo evaluar las condiciones en las que se encuentra el sistema o institución generando información basada en criterios e indicadores y valorando en qué áreas se

cumple con los estándares previamente establecidos y qué otras presentan áreas de mejora, y a partir de lo encontrado promover cambios y adecuaciones con la intención de mejorar la calidad y por ende el aprendizaje de los educandos.

Siguiendo la línea del aseguramiento de calidad en la educación superior por la OCDE, el Banco Mundial llevó a cabo una comparación entre ocho países para identificar las mejores prácticas en toda clase de instituciones de educación superior (Weber et al., 2010).

En su estudio comparativo concluyen que las mejores prácticas en los sistemas de aseguramiento de calidad son:

- Tener un sistema robusto de evaluación que examine las estrategias que tienen las instituciones para alcanzar los objetivos planteados.
- Enfocar la evaluación de la calidad centrada en los procesos y no en los criterios.
- Dar prioridad a los procesos internos de aseguramiento de calidad sobre los externos.
- Llevar a cabo la mayor parte del proceso de aseguramiento de calidad nacional desde las instituciones de educación superior.
- Adaptar el sistema de calidad a las características propias de la institución superior, por lo que es recomendable que los procesos se hagan internamente por la misma institución.

Además, el estudio resalta a los sistemas de Irlanda, Escocia y Hong Kong que tienden a un sistema de aseguramiento de calidad formativo, enfatizan la responsabilidad que tienen las instituciones en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y el rol central que tiene la institución en sus sistemas de calidad, a diferencia de otros donde son sistemas externos. (Weber et al., 2010)

Por lo que se puede observar, los procesos para asegurar la calidad tienden hacia procesos de evaluación internos, centrados en la enseñanza y el aprendizaje, para asegurar el cumplimiento de estándares previamente establecidos y para generar información que retroalimente y fomente la mejora de los procesos. Es importante destacar que estos procesos de aseguramiento de la calidad deben de

ser fomentados a través de medidas que abarquen y sean coordinadas a nivel institucional (Henard y Roseveare, 2012; Weber et al., 2010).

1.2 La docencia, factor central de la calidad

Dentro de los aspectos o dimensiones que destacan para asegurar la calidad de la educación y el subsecuente logro de los educandos, los docentes se alzan como el eje central de cualquier proceso educativo y el agente que desarrolla el proceso formativo de los estudiantes, siendo el factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009; Looney, 2011; OCDE, 2011; Torres Carrasco et al., 2019; UNESCO, 2006; UNESCO Secretariat, 2012).

Por lo anterior, las y los docentes se han convertido en el centro de las políticas tanto nacionales, internacionales e institucionales de aseguramiento de calidad desde finales del siglo XX a la fecha, además del impacto directo que tienen las intervenciones y políticas de calidad docente en el aprendizaje de las y los estudiantes, y el relativo control y maleabilidad que tienen las instituciones para hacer adecuaciones en intervenciones en el gremio docente (Hattie, 2015; OCDE, 2019).

Ahora, si se decide centrar el análisis de la calidad de la educación en la práctica docente es preciso analizar y definir cómo es una docencia de calidad en la educación superior y qué métodos existen para asegurarla.

1.2.1 ¿Cómo es una docencia de calidad?

Hablar de lo que representa la docencia de calidad conlleva su propia complejidad, pues es dependiente de la concepción que se tenga de calidad y la concepción que se tenga del docente como agente dentro del proceso educativo desde las partes involucradas en la toma de decisiones.

Al analizar lo que representa la docencia ideal, esta es normalmente entendida desde dos áreas principalmente: una enfocada en la efectividad de la clase, medida en el desempeño de las y los estudiantes en pruebas estandarizadas, y otra centrada en las características del docente, su preparación profesional y su certificación (Knight, 2012). De manera más general, la docencia de calidad puede ser entendida como el uso de técnicas pedagógicas adecuadas por parte del

docente que fomenten el aprendizaje y logro de las y los estudiantes (Hénard y Roseveare, 2012)

Hablar de la calidad de la docencia infiere necesariamente de un nivel idóneo o estándar que representa la “buena docencia”, lo que obliga a determinar las características que constituyen a un buen docente.

Múltiples estudios, investigaciones y análisis comparativos se han hecho para determinar qué rasgos son los que determinan una docencia que impacte en un mayor y mejor aprendizaje de las y los estudiantes.

En particular, al hablar de las características que hacen a un *buen docente* a nivel superior la conversación se complica al considerar la diversidad de opciones y modalidades que existen en la educación terciaria; en este nivel los objetivos de enseñanza y por ende los aprendizajes varían enormemente, por lo que las características que las y los docentes deben de tener, cambian para mantenerse pertinentes.

Es necesario, entonces, retomar diversas propuestas de investigadores, instituciones nacionales e internacionales y experiencias previas tanto nacionales como internacionales para poder construir una concepción de los rasgos que caracterizan una buena docencia.

La UNESCO reconoce el vínculo entre la preparación de los docentes y la calidad de la educación y establece que la preparación inicial de los docentes, así como su formación continua en áreas clave aseguran la calidad e impacto positivo de su labor, y reconoce cinco categorías amplias de las *Características comunes de la buena enseñanza* (UNESCO, 2006; UNESCO Secretariat, 2012):

- Relevancia: Los contenidos que presenta el docente deben de ser relevantes para las y los estudiantes y estar alineados con el currículo que determina cada institución.
- Suficiente tiempo de aprendizaje: Refiere al tiempo dedicado realmente a la enseñanza a diferencia de lo que establece el currículo

- Enseñanza estructurada: que refiere a cómo los docentes estimulan la interacción docente-alumno, monitorean el aprendizaje y comprensión de los alumnos y retroalimentan constantemente.
- Clima del aula propicio: en donde se fomente un clima orientado a las tareas, el respeto mutuo entre todas las figuras del aula, el orden y la seguridad.
- La preparación del docente: refiriéndose al dominio apropiado de la materia por parte de los docentes, así como un amplio repertorio de habilidades de enseñanza y motivación para mejorar y alcanzar metas.

En el campo de la investigación, Hattie (2009), en su estudio *Visible Learning*, realizó un metaanálisis de más de 700 artículos científicos que estudiaban la relación e impacto de factores en el logro de los estudiantes, buscando encontrar cuáles son los que tienen un mayor efecto y guiar con esto la toma de decisiones en materia de intervenciones. En su estudio destacó factores relacionados con la escuela, el estudiante, el hogar del estudiante, el currículo, el aula, la enseñanza y el docente.

Respecto a las características idóneas de los docentes, en particular en la docencia a nivel superior Hattie (2009, 2015) reporta 5 dimensiones o atributos que caracterizan a los docentes *excelentes*:

- Identificar la manera más importante en representar el tema que enseñan: Los docentes organizan y usan el contenido; integran y combinan la introducción de un nuevo conocimiento con los conocimientos previos, relacionan las lecciones con otras asignaturas del currículo y adaptan las sesiones a las necesidades de sus estudiantes y sus objetivos de enseñanza.
- Crear un clima del aula óptimo para el aprendizaje: Los docentes generan un ambiente de confianza en el que se acepten los errores como parte normal del proceso de aprendizaje, se logre reconceptualizar los conocimientos de los estudiantes y estos tengan una actitud de admitir errores y aprender de ellos.

- Monitorear el aprendizaje: Los docentes son capaces de monitorear continuamente el estado del grupo, cómo están comprendiendo y si se mantienen motivados.
- Ofrecer retroalimentación: Las y los docentes se comunican eficazmente con sus estudiantes, retroalimentándoles de manera adecuada para fomentar su aprendizaje, creando un ambiente de aprendizaje óptimo y una relación estudiante-profesor que fomente el aprendizaje.
- Creer que todos los estudiantes pueden alcanzar el éxito: Los docentes aceptan que la inteligencia es maleable y que todos sus estudiantes pueden alcanzar el éxito. Mantienen una actitud respetuosa al interactuar con ellos, dispuesto a escuchar las necesidades de los estudiantes, siempre buscando que los alumnos aprendan.

Asimismo, Hattie (2011) enfatiza tres aseveraciones con respecto a las estrategias y rasgos que un docente de educación superior debe de tener para hacer el aprendizaje “visible”, siendo este un aspecto fundamental para tener una enseñanza efectiva:

- Comunicar intenciones de aprendizajes claramente y los criterios para alcanzar el éxito. Se entiende como dejar en claro a los estudiantes qué es lo que se desea que aprendan y cómo es que el docente lo evaluará para juzgar si se hizo lo esperado de manera correcta o incorrecta.
- Uso de múltiples estrategias de enseñanza que enfatizan las perspectivas de los estudiantes de su aprendizaje. Refiere al énfasis que deben de tener los docentes en centrar su práctica en enseñar a los alumnos estrategias *metacognitivas* y *de autorregulación* donde el estudiante sea un agente activo que reflexione sobre los problemas y pueda generar la estrategia más adecuada para solucionarlos a partir de un proceso cognitivo profundo.
- Buscar retroalimentación sobre su propia práctica y ofrecen retroalimentación a los estudiantes respecto a la eficacia de su aprendizaje. Esto refiere a la habilidad de proveer información eficientemente respecto al desempeño que ayude a comprenderlo y mejorarlo. Esta retroalimentación aplica hacia el estudiante para que sepa qué hizo y en

qué puede mejorar, como para el docente, para que sepa que acciones tomó que puede adecuar.

Cabe destacar que Hattie (2009) hace hincapié en que su investigación no se centra en qué acciones mejoran el logro, pues él asegura que casi toda intervención y característica de los docentes genera un impacto positivo en el logro de sus estudiantes, para él la discusión debería de centrarse en cuáles son las acciones que generan el mayor impacto sobre el logro y enfocar la atención y recursos a estas.

Como experiencia aplicada de la determinación de indicadores de la buena docencia podemos retomar el estudio y desarrollo del instrumento de evaluación docente de Van De Grift (2007) en cuatro países europeos y su segunda iteración (Van de Grift, 2014) en un grupo más amplio de naciones europeas. Para desarrollarlo tuvo que identificar en la literatura existente los indicadores y estándares que representaran una enseñanza buena y efectiva; para posteriormente explorar cómo cumplían con estos los docentes de los países participantes y su relación con el logro de los estudiantes. Los atributos que conformaron su instrumento de evaluación fueron:

- Manejo eficiente del aula: Refiere a la administración del tiempo que está el docente en el aula; empezar y terminar las sesiones a tiempo, reducir los tiempos de transición, estructurar correctamente las sesiones y su progresión ordenada.
- Clima de aprendizaje sano y estimulante: Refiere a asegurar un buen clima de aprendizaje, el cual consiste en dos elementos principales: Mantener un clima seguro y ordenado en el aula y promover un ambiente de aprendizaje estimulante. En particular, con ambiente de aprendizaje estimulante se refiere a estimular la confianza de los estudiantes a través de comunicar expectativas positivas a los estudiantes, hacer un énfasis en habilidades básicas y una actitud orientada al logro, fomentar el aprendizaje autorregulado y generar un clima de enseñanza intelectualmente desafiante.

- Instrucción clara: Refiere a asegurar una enseñanza entendible y de fácil comprensión por parte del estudiante y consiste en cuatro categorías: Dar objetivos de la lección claros a los estudiantes, estructurar correctamente las sesiones con adecuado balance de actividades, activar a los estudiantes utilizando discusiones, aceptando ideas de los alumnos, utilizando los conocimientos previos de la clase y utilizando medios modernos de enseñanza; y por último dar instrucción directa a estudiantes, presentando de manera explícita los objetivos, la información previa necesaria, el material novedoso paulatinamente, permitiendo práctica, dando instrucciones detalladas corroborando entendimiento y obteniendo respuestas de todos los alumnos.
- Enseñanza adaptativa: Refiere a la adecuación de tiempos y estrategias de enseñanza para aquellos estudiantes que tienen dificultades para aprender, sin descuidar la instrucción al resto de la clase.
- Enseñanza de estrategias de aprendizaje: Refiere a enseñar a los estudiantes estrategias cognitivas que les ayuden al llevar a cabo operaciones de mayor nivel, además de proveer un *andamiaje a los alumnos* proveyendo problemas simplificados, modelando procedimientos y pensando en voz alta mientras se resuelve problemas en plenaria.
- Involucramiento de los estudiantes: Refiere a favorecer y fomentar que los estudiantes se involucren activamente en la clase, evitando una carga de trabajo individual excesiva, fomentando las discusiones grupales y haciendo las sesiones más interactivas.

Como se puede apreciar, distintas propuestas y hallazgos existen respecto a los rasgos que los docentes deben de tener para ofrecer una docencia de calidad y por ende una docencia que favorezca e incite el aprendizaje de los estudiantes.

En todas las propuestas existen características en común que tanto las instituciones como los autores consideran relevantes para una docencia de calidad. En este trabajo se reconocen tres áreas grandes de coincidencia respecto a los rasgos de la buena docencia:

- Las características de la enseñanza del docente, donde se delimita que su enseñanza de los contenidos debe de ser amplia, relevante clara, eficiente, didáctica y adaptativa
- El clima de aprendizaje, donde el docente debe de tener la capacidad para fomentar un clima de aprendizaje en el aula donde las y los alumnos sean agentes activos, mediante expectativas altas y positivas sobre su desempeño, evaluación y retroalimentación continua y motivación por su aprendizaje.
- La preparación y formación continua que tiene el docente, resaltando el dominio de los contenidos teóricos y prácticos que enseña, la formación continua durante su práctica y la retroalimentación que debe de recibir sobre su práctica.

El delimitar una serie de características y agruparlas de esta manera permite concebir a la docencia de manera amplia, abarcando al docente mismo, su conocimiento y preparación previa y continua; su práctica docente, las estrategias que utiliza para presentar el conocimiento; y el clima de aprendizaje dentro del aula y cómo el docente lo incentiva desde su rol.

Es importante tener en cuenta que pese a que la docencia es una práctica central dentro del proceso educativo, esta se encuentra inmersa en un complejo ambiente de enseñanza-aprendizaje donde factores sociales como el nivel socio-económico, el entorno familiar o el nivel educativo de los padres; o factores institucionales como las condiciones de la institución, la infraestructura y recursos materiales disponibles o el ambiente estudiante, se relacionan de manera compleja, por lo que una iniciativa que busque atender el aprendizaje de las y los estudiantes centrada en las y los docentes está bien enfocada pero limitada. (Garbanzo, 2007)

A partir de un análisis y delimitación de los aspectos clave que debe de presentar la docencia se pueden comenzar a estructurar estrategias focalizadas que busquen desarrollar a las y los docentes en rubros específicos, para que estos puedan cumplir con su rol como agentes centrales del proceso de enseñanza aprendizaje y fomentar al desarrollo y aprendizajes de las y los estudiantes.

1.2.2 ¿Cómo asegurar una docencia de calidad?

Como ya se ha mencionado previamente, la forma en que cada institución toma acciones para asegurar la calidad docente depende de la concepción que se tenga de la calidad y de la docencia misma, además de considerar el entorno institucional y la disponibilidad de recursos materiales e inmateriales, por lo consiguiente no existe una forma única establecida, aunque es útil explorar qué medidas han tomado instituciones, organizaciones y gobiernos, generando un referente sobre el cual se pueden delinear acciones locales y particulares.

La OCDE reconoce que las iniciativas de aseguramiento de calidad docente son específicas a cada institución, por lo que no existe alguna estrategia o método general (Hénard y Roseveare, 2012). Además, propone distintas iniciativas para fomentar y asegurar la calidad docente entre las que destacan:

- Criterios de selección docente
- Generar ambientes de enseñanza
- Actividades de desarrollo profesional
- Centro para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje docente
- Evaluaciones por parte de los estudiantes
- Autoevaluaciones
- Evaluación por pares
- Evaluaciones basadas en competencias.

Asimismo, reconoce que las iniciativas de aseguramiento de la calidad docente, y por ende del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se restringen al ámbito pedagógico de la práctica del docente, sino que abarcan el entorno completo de aprendizaje.

Es necesario que todas las partes y actores del entorno institucional se articulen de manera óptima para generar un ambiente de enseñanza-aprendizaje idóneo donde se tenga un marco de referencia de la enseñanza y aprendizaje claro, recursos, tiempos y materiales adecuados y disponibles y una sinergia entre las políticas y procesos enfocada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Henard y Leprince-Ringuet, 2008).

En el ámbito nacional, en el informe que generó la OCDE respecto al estado de la educación superior en México (OECD, 2019), se reporta que la plantilla docente suele ser experta en sus campos de conocimiento, pero puede no tener una formación básica respecto a técnicas y habilidades de enseñanza que faciliten el aprendizaje y la conexión entre lo aprendido en clase y su aplicación en el mundo profesional, por lo que recomienda a las instituciones públicas y privadas:

- Ofrecer sistemas de formación y capacitación continua en aspectos de enseñanza, pedagogía y metodología de la enseñanza.
- Desarrollar indicadores comunes para evaluar las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- Establecer programas de incentivos a la excelencia docente y de difusión de buenas prácticas de enseñanza, con una vinculación nacional e internacional.

Aunado a los distintos mecanismos que se recomiendan para el aseguramiento de la calidad docente en las instituciones de educación superior, Hernard y Leprice-Ringuet (2008) resaltan el rol de la evaluación continua como elemento fundamental para cualquier iniciativa de aseguramiento de calidad docente. Reconocen que es fundamental llevar a cabo evaluaciones que permitan conocer el estado del cuerpo docente y así tomar una decisión informada respecto a qué mecanismo de mejora para la calidad tomar y qué alcances darle.

1.2.3 La evaluación como herramienta en el aseguramiento de la calidad docente.

La evaluación docente como mecanismo para el aseguramiento de la calidad docente y la mejora continua de las y los profesores es una práctica común en las instituciones y gobiernos locales e internacionales debido a la necesidad de sistemas sólidos y precisos de información que permitan conocer y registrar el estado actual y el avance de los docentes (OCDE, 2011).

Looney (2011) describe la relación que existe entre los sistemas de evaluación docente, la práctica de las y los profesores y el aprendizaje de las y los estudiantes. Afirma que cuando se tienen sistemas de evaluación formativa sólidos, que proveen retroalimentación oportuna y clara a sus docentes y que están

alineados con mecanismos de entrenamiento, desarrollo profesional y discusión entre pares, las y los docentes mejoraban su práctica y fomentaban un mayor aprendizaje en sus estudiantes.

Por lo consiguiente, desarrollar un sistema de evaluación docente eficaz se vuelve una prioridad para las instituciones de educación superior, generando la demanda de métodos adecuados y pertinentes de evaluación, que arrojen resultados adecuados para guiar la planeación e implementación de procesos de aseguramiento de calidad docente.

Considerando la información previa, si se desea abordar el tema de la evaluación docente y su rol en la calidad educativa, es importante destacar la diferencia entre el proceso de evaluación mismo, la medición dentro del proceso de evaluación y el método que se toma para recopilar la información de los docentes.

El concepto de evaluación ha evolucionado a lo largo del tiempo y tiende a ser un concepto cuya definición depende de cada entidad que la utilice, puesto que se ajusta a sus necesidades, propósitos, objetivos, perspectivas y fines particulares.

Entre las definiciones más aceptadas en el campo se encuentran:

“Un estudio de evaluación educativa es aquel que es diseñado y conducido para asistir a alguna audiencia en el enjuiciamiento y mejora del valor de un objeto educativo” (Madaus et al., 1983, p.24).

“El proceso sistemático de delinear, obtener, reportar y aplicar información descriptiva y crítica respecto al mérito, valor, integridad, viabilidad, seguridad, importancia y/o equidad de algo” (Stufflebeam y Coryn, 2007, p.14).

Ambas definiciones coinciden en que la evaluación es un proceso sistemático, lo que conlleva una estructura y planeación, y que se centra en juzgar el valor del evaluando, yendo más allá de una mera descripción, centrándose en un verdadero análisis del objeto de evaluación bajo criterios, indicadores y propósitos previamente determinados.

Por su parte, el entendimiento de la medición desde el campo de la psicología y la educación también se ha ajustado a las tendencias y perspectivas a lo largo del tiempo. Una de las definiciones tradicionales de la medición fue propuesta por

Stevens como: “la asignación de números a objetos o eventos de acuerdo a una serie de reglas previamente definidas” (Stevens, 1946, p.677).

Aunque actualmente, por el avance de la disciplina se tienen definiciones más amplias como la propuesta por Secolsky y Denison:

“Es la recolección de respuestas a ítems de exámenes u otros estímulos y/o la recolección y análisis de los juicios de expertos o examinados con el propósito de hacer inferencias y ultimadamente llegar a decisiones basadas en esas inferencias” (Secolsky y Denison, 2012, p.XVIII).

A partir de estas dos definiciones, y alineado a la definición previa de evaluación, desde este trabajo la medición es entendida como: el proceso de descripción de un objeto o fenómeno a partir de un sistema de reglas y unidades previamente definidas que tiene como propósito generar información para una posterior interpretación y uso previamente establecido.

De esta manera se centra la definición de medición en el aspecto de la descripción y la recolección de información del objeto de evaluación, ampliándolo más allá de la asignación de numerales a algo, lo que permite una asociación entre los conceptos de evaluación y medición, una perspectiva más amplia de los métodos de medición, antes restringida a los métodos cuantitativos, y una generalización de los estándares a métodos antes no abarcados, todo con la finalidad de interpretarse y utilizarse de acuerdo a lo establecido previamente.

La evaluación, como es entendida en este trabajo, engloba el proceso de medición, en el que se recopila, analiza la información que se obtiene del evaluando, en este caso las y los docentes, para posteriormente valorar o juzgar dicha información con base a criterios y procesos previamente establecidos, y finalmente utilizar lo arrojado por la evaluación para cumplir con un propósito y tomar decisiones pertinentes.

1.2.4 Métodos de evaluación docente.

Es justo en el proceso de recopilar y analizar información del evaluando que, de acuerdo con lo que se tiene planeado, se selecciona el método o técnica que se

utiliza para describir las características de individuos a partir de una escala previamente definida o método de medición.

Múltiples métodos son utilizados por gobiernos e instituciones educativas para explorar y recabar información sobre las y los docentes y su práctica. La elección del método no está definida rígidamente, sino que depende completamente de las características de la evaluación, los objetivos y fines que tiene la evaluación, las condiciones donde se está llevando a cabo y demás factores que consideren las partes involucradas (Looney, 2011).

Entre los más utilizados se encuentran:

Evaluación por Pares: Consiste en evaluar la práctica de un docente a través de la valoración que hagan colegas de su misma institución. Esta valoración normalmente es a través de una observación guiada con indicadores previamente definidos. Entre sus ventajas están la posibilidad de valorar de primera mano el proceso y no solo los resultados de la enseñanza, además de la facilidad para dar retroalimentación tras la valoración; como desventaja está la subjetividad y sesgo que pueden tener los profesores que evalúan a su par y la posibilidad de una práctica artificial por parte del docente evaluado al saber que lo están observando (del Carmen Pacheco Cámara et al., 2018; Henard y Leprince-Ringuet, 2008; Kulik y Mckeachie, 1975; Looney, 2011).

Autoevaluación: Consiste en permitirle a cada docente juzgar su propio desempeño siguiendo guías, escalas o instrumentos. Reconoce al docente como el más consciente de su propia práctica. Este modelo incentiva la reflexión sobre la propia práctica, por lo que tiene el potencial de estimular el cambio por parte de los docentes, siendo ideal para una evaluación enfocada en la mejora, pero al asignarle un mayor impacto tiende a mostrar una mayor deseabilidad social por lo que en esas condiciones suele estar acompañada de otras formas de evaluación (del Carmen et al., 2018; Kulik y Mckeachie, 1975).

Portafolios: Este proceso refiere a “la integración de evidencias y reflexiones que, organizadas a partir de un conjunto de criterios establecido por los líderes del proceso evaluativo, permitirán juzgar el desempeño del profesorado” (del Carmen et al., 2018) Este proceso recopila evidencias cuantitativas y cualitativas de la

práctica del docente, lo que permite tener una noción más amplia del trabajo del docente con los estudiantes, pero trae consigo la necesidad de determinar qué se va a considerar, cómo ponderarlo y quién valorará las evidencias para mantener la sistematicidad y objetividad de la valoración (Henard y Leprince-Ringuet, 2008).

Medidas indirectas del impacto del docente. En algunos procesos de evaluación se consideran *indicadores de desempeño* como medidas objetivas y cuantificables de la calidad docente, entre los utilizados están: las calificaciones de su grupo en algún instrumento de conocimientos y habilidades estandarizado, las tasas de retención /abandono de sus grupos, el desempeño del docente en materia de investigación y desarrollo, cursos y capacitaciones tomadas durante el periodo lectivo, entre otros. Estos indicadores tienden a ser considerados en procesos de evaluación sumativa asociados a cuestiones laborales y salariales, pero suelen ser omitidos en procesos de evaluación formativa al no ofrecer información que fácilmente pueda usarse para retroalimentar al docente (Henard y Leprince-Ringuet, 2008).

Opinión de alumnos. Este método de valoración docente es el más utilizado actualmente en las instituciones de educación superior en México para evaluar el desempeño docente (del Carmen et al., 2018; Rueda, 2008). Consiste en recolectar la opinión de los estudiantes respecto al desempeño de su profesor, reconociendo que son ellos quienes tienen mayor exposición a la práctica del docente y los que se ven beneficiados o perjudicados por el desempeño de este, por lo que pueden ofrecer una opinión más informada (del Carmen et al., 2018; Henard y Leprince-Ringuet, 2008).

Las opiniones de las y los alumnos normalmente son recopiladas a través de instrumentos de respuesta cerrada donde se exponen atributos, previamente definidos por la institución y respaldado por evidencia científica, que representan lo esperado o una *buena docencia*, conocido como perfil docente, y las y los estudiantes valoran qué tanto su profesor o profesora cumplió con este (del Carmen et al., 2018; Rueda, 2008).

Pese a ser el método de valoración más utilizado actualmente por las instituciones de educación superior en México, la evaluación por opinión de alumnos

sigue siendo tema de discusión por parte de académicos y autoridades (Henard y Leprince-Ringuet, 2008).

Por un lado, tiene la ventaja de consultar al estudiante, quien es el beneficiario final del proceso educativo y quien se expone a la práctica del docente directamente, además de ser un método práctico y eficiente, con múltiples investigaciones que respaldan la utilidad y certeza de los resultados en evaluaciones formativas (Looney, 2011).

Por otro lado, presenta desventajas al ser susceptible al sesgo que tienen las y los alumnos por puntuar positivamente a los docentes más agradables y no a los que mejor desempeñen su rol (Henard y Leprince-Ringuet, 2008), además de limitar la valoración del docente a su trabajo en clase, lo que omite la valoración de aspectos administrativos, trabajo colegiado o de infraestructura que los alumnos no ven de primera mano, responsabilizando de más al docente y su actuar (del Carmen et al., 2018; Henard y Leprince-Ringuet, 2008).

Queda claro que todo método utilizado para recopilar información respecto a la calidad de los docentes dentro de un proceso de evaluación presenta ventajas y desventajas a ponderar por cada institución, misma que debe de considerar los objetivos y el impacto que le pretende dar a la evaluación docente y los recursos con los que cuenta.

Emplear múltiples métodos de medición dentro de un proceso de evaluación docente es la estrategia más recomendada para abordar de manera integral la labor docente, aprovechando las ventajas y atendiendo las desventajas de cada método de medición, asegurando que la información con la que se lleven a cabo los juicios respecto a la calidad del desempeño de cada docente esté bien fundamentada (del Carmen et al., 2018; Kulik y Mckeachie, 1975).

Asimismo, es primordial considerar que al darle un rol central a la evaluación docente dentro del proceso de aseguramiento de la calidad educativa surge la necesidad de asegurar la calidad integral del proceso de evaluación.

El diseño, implementación, análisis y uso de los resultados de la evaluación guiarán los esfuerzos de aseguramiento de la calidad, por lo que es necesario

determinar si la evaluación está arrojando información sólida que realmente retroalimente los procesos y abone a la mejora de la calidad docente (del Carmen et al., 2018).

1.3 El rol de la validez en una evaluación de calidad

Utilizar a la evaluación como un medio para generar información que guie las iniciativas de aseguramiento de la calidad docente trae consigo la necesidad de corroborar que el proceso de evaluación sea diseñado e implementado de manera correcta, derivando en que la toma de decisiones será justa y fundamentada en evidencia lógica y empírica.

Una evaluación de calidad es aquella que cumple con ciertas características o propiedades que garantizan la eficacia de las medidas, los juicios y en general del proceso de evaluación, asegurando la objetividad, utilidad y justicia para las partes involucradas.

En los Estándares para pruebas psicológicas y educativas (AERA, APA y NCME, 2014) se reconoce a la validez, la confiabilidad y la justicia (*fairness*) como aspectos fundamentales de todo proceso de evaluación. Por su parte, Mislevy y colaboradores (2003) destacan a la validez, la confiabilidad, la comparabilidad y la justicia (*fairness*) como los conceptos clave dentro de una evaluación.

1.3.1 La validez como elemento central de una evaluación

La validez es el elemento más importante y central del proceso evaluativo. (Martínez et al., 2014). Constituye la consideración más fundamental en el desarrollo de los instrumentos de medición y de su subsecuente interpretación y uso dentro de un proceso de evaluación debido a que es la cualidad que le da fundamento y respaldo teórico y empírico a cómo interpretamos y usamos la información derivada de la medición enmarcada en el proceso de evaluación (AERA, APA y NCME, 2014; Taylor, 2013).

Pese a ser uno de los aspectos centrales de la evaluación educativa y la psicometría, el concepto ha cambiado múltiples veces a lo largo de la historia de la disciplina, desarrollándose y ajustándose a las características, paradigmas y críticas (Mora, 2004), por lo que se considera necesario hacer una recapitulación de la historia del concepto para entender su concepción actual.

Inicialmente el concepto de validez era entendido como una cualidad intrínseca de las pruebas psicológicas, se centraba en asegurar que la prueba media lo que tenía que medir (el constructo por la que fue construida) utilizando algún método estadístico para determinar el grado en que la prueba a validar se relacionaba con algún criterio o medición externa (Erazo et al., 2018).

Esta tendencia en ver a la validez como una cualidad expresada estadísticamente se vio reforzada tras el uso del análisis factorial, el cual se utilizaba como herramienta para detectar los factores propios del constructo a medir, que junto con las correlaciones con criterios externos respaldaban *la validez* del test (S. G. Sireci, 2009).

Es a mediados del siglo XX cuando la concepción que existía de la validez comienza a dar un giro primero con la publicación de los *Technical Recommendations for psychological Tests and Diagnostic Techniques* por la Asociación Psicológica Americana (1954), donde se redefinió a el concepto de validez, describiéndola como cuatro categorías: validez predictiva, validez de estatus, validez de contenido y validez congruente (posteriormente de constructo).

Este documento fue el predecesor de los “Estándares para pruebas educativas y psicológicas” (2014), ahora en su cuarta edición, en donde la Asociación Psicológica Americana, la Asociación Americana de Investigación Educativa y el Consejo Nacional para la Medición en Educación buscan retomar todos los avances en la disciplina de la medición y la evaluación en psicología y evaluación para generar consensos en definiciones y métodos.

En la concepción de la validez descrita inicialmente en los estándares de 1954 esta se dividía en tipos (contenido, constructo y criterio), en donde cada *tipo* de validez era adecuado para validar ciertas pruebas de acuerdo con sus características y las inferencias que emanarían de esta, siendo, por ejemplo, que la validez de contenido era más útil para validar las pruebas educativas pues derivaban de un currículo establecido, y la validez de constructo era usada con las pruebas psicológicas por hablar de un constructo subyacente que debía de estar representado en el test (American Psychological Association [APA], American

Educational Research Education [AERA] y National Council on Measurement in Education [NCME], 1974; Sireci, 2009).

Fue en el paradigmático artículo de Cronbach y Meehl (1955), donde se centra la atención en la validez de constructo, la cual se sustenta en el hecho que la información que arroja el instrumento será interpretada como la medición de un constructo no medible operacionalmente, por lo que es necesario *validar* o justificar dicha interpretación de los datos. Dígase de otra manera, la validez de constructo habla de las evidencias que soportan las interpretaciones respecto al constructo declarado que se le dan a los resultados del instrumento.

A partir de esta conceptualización, la validez de constructo comenzó a tomar un papel preponderante, siendo desarrollada hasta el punto de unificar a todos los tipos de validez (contenido, criterio, constructo) debido a que los resultados que emanan de una prueba son interpretados como mediciones de un constructo, todos los análisis que se hagan, incluyendo el contenido de la prueba como las relaciones que se tengan con criterios externos, fungen como evidencias que abonan y fundamentan las interpretaciones y usos que se le darán a los resultados de la prueba (Messick, 1989).

Messick (1995) proponía a la validez como un concepto unificado, el cual dejaba atrás la cualidad de propiedad y se veía como un juicio respecto al grado en que las evidencias empíricas y lógicas justifican las interpretaciones que se les darían a los resultados de un instrumento o de cualquier otra forma de evaluación.

El proceso de validación se volvió un proceso continuo e iterativo, que consistía en generar distintos tipos de evidencias empíricas y lógicas, englobando técnicas previas como los juicios que sustentaban el contenido de la prueba, los estadísticos que demostraban la consistencia interna o los que corroboraban la relación de los resultados de la prueba con un criterio externo, con la finalidad de justificar las interpretaciones propuestas, para posteriormente determinar si dichas interpretaciones podían considerarse válidas (Messick, 1995).

Kane (1992) profundizaría más en la nueva concepción de validez y validación, argumentando la necesidad de un enfoque más práctico y sistematizado para generar y valorar las evidencias que fundamentaran la validez de las

interpretaciones propuestas para los resultados del test, debido a que la mera concepción de generación de evidencias para fundamentar interpretaciones dejaba muy ambiguo el punto en el que ya se podía considerar como válida una interpretación.

Kane (1992, 2013) propondría y desarrollaría la aproximación a la validez basada en argumentos para generar un marco claro para determinar qué evidencias serían las necesarias para justificar las interpretaciones de los resultados propuestas. Para él, era necesario desarrollar clara y precisamente las interpretaciones propuestas para las pruebas en forma de un argumento, y posteriormente desarrollar un segundo argumento donde se analizarán las evidencias particulares que serían necesarias para justificar la interpretación propuesta en el primer argumento.

De tal manera, el concepto de validez se fue desarrollando desde una concepción completamente empírica, centrada en las relaciones estadísticas entre puntajes de pruebas *relacionadas*, pasando por una concepción dividida en la que se diferenciaban los tipos de validez con los tipos de prueba, hasta una concepción centrada en las interpretaciones que se hacen de la información que arrojan los medios de medición utilizados y las evidencias que se tienen para justificar dicha interpretación.

Actualmente, los Estándares para pruebas educativas y psicológicas definen a la validez como: “El grado en el que la evidencia y la teoría soportan las interpretaciones de los puntajes de un aprueba para los usos propuestos” (AERA, APA, NCME, 2014, p.11).

Esta definición engloba más de 75 años de desarrollo y avances en el campo de la validez y la validación, retomando el énfasis en las interpretaciones, la recolección de evidencias de distintos tipos para justificar dichas interpretaciones y el proceso sistemático, lógico y empírico que representa una validación.

En los estándares actuales se retoma lo que ya proponía Messick (1995) y la versión anterior de los estándares (AERA, APA, NCME, 1999) en la que el proceso de validación ahora se centra en la recolección y análisis de distintas evidencias que respalden la validez de los usos e interpretaciones, reivindicando la concepción

unitaria, y dejando atrás la concepción dividida de las décadas anteriores, enfocando el proceso en recabar distintos tipos de información.

En los estándares actuales se reconocen cinco fuentes de evidencia de validez. En la Tabla 1 se desglosa qué atiende cada tipo de evidencia.

Tabla 1

Descripción de las fuentes de evidencias de validez.

Fuente de evidencia basada en:	Descripción
El contenido de la prueba	Analiza la relación entre el contenido del test (los temas, los ítems, las tareas o preguntas) y el constructo que pretende medir.
El proceso de respuesta	Analiza la alineación entre el constructo y la naturaleza detallada del desempeño o respuesta que realmente toma el que responde la prueba
La estructura interna	El análisis del grado en que las relaciones entre los ítems y los componentes del test se acoplan al constructo sobre el que las interpretaciones están basadas.
Las relaciones con otras variables	Consiste en la relación de los puntajes de la prueba con alguna variable externa que represente la relación del constructo a medir con una variable relacionada teóricamente.
Las consecuencias del instrumento.	Toma en cuenta las consecuencias que derivan directamente de las interpretaciones de los puntajes de la prueba y de la plausibilidad de dichas interpretaciones para los usos propuestos.

Fuente: elaboración propia con información de (AERA, APA y NCME, 2014)

Cada fuente de evidencia de validez genera información que permite justificar las interpretaciones propuestas para los resultados de la prueba. Debido a que cada prueba arroja información distinta, aborda constructos, interpretaciones y usos particulares y tiene alcances y limitaciones específicos, las evidencias necesarias para validar las interpretaciones de cada prueba varían y no es necesario recabar evidencias de cada fuente para validar las interpretaciones propuestas.

Las diferentes pruebas tienen tareas y características particulares, por lo que los métodos para generar y recolectar evidencias de validez también varían. Debido a que no existe una guía prescriptiva de qué métodos o qué información es la que se debe de utilizar para validar una prueba existen múltiples alternativas que, mientras respeten las características de un método científico, objetivo y

sistematizado, pueden generar información que funcione como evidencia de validez.

Además, el proceso de validación es un longitudinal y continuo, no algo transversal de un momento o fase en el desarrollo de un proceso de evaluación, por lo que distintas evidencias de validez pueden generarse a lo largo de todo el proceso de diseño, construcción, uso y mantenimiento de una prueba.

En este trabajo, se retoma esta última definición de validez, unificada y centrada en la validación de los usos e interpretaciones previstos, en donde la validación es un proceso sistemático de recabar y analizar múltiples fuentes de información que funjan como evidencias de validez.

Vale la pena entonces definir y ejemplificar los distintos tipos de evidencias que pueden presentarse para respaldar los usos e interpretaciones de una prueba. En particular, vale la pena analizar aquellos tipos de evidencia que se abordarán en este trabajo.

1.3.2 Evidencias de validez del contenido de la prueba

Dentro del panorama establecido en los Estándares para Pruebas Psicológicas y educativas (2014), una clase de evidencias que se pueden compilar para sustentar las interpretaciones y usos de los resultados de una prueba son las Evidencias de validez basadas en el contenido de la prueba.

Sireci (2014; 1998) reconoce que la validez de contenido está integrada por cuatro elementos centrales¹:

- *Definición del dominio.* Refiere a cómo el constructo medido por el instrumento está definido, aterrizando un constructo teórico a un dominio más concreto.
- *Representación del dominio.* Refiere al grado en que el instrumento representa y mide adecuadamente el constructo previamente definido, incluyendo la pertinencia que tienen las tareas del instrumento y la información que arrojan para medir el constructo en cuestión.

¹ Sireci & Faulkner (2014) utilizan los términos “evidencia de validez basada en el contenido del instrumento” y “evidencia de validez de contenido” de manera intercambiable.

- *Relevancia del dominio.* Relacionada con la representación, refiere al grado en que cada tarea del instrumento tiene un rol para medir de manera completa y adecuada el constructo en cuestión. Atiende a la necesidad de asegurar que el instrumento no omita considerar un aspecto central del constructo o considere información o aspectos irrelevantes al constructo.
- *Procesos apropiados del desarrollo del instrumento.* Refiere a todos los procesos que se llevaron a cabo para construir un instrumento que represente fiel y completamente el constructo a medir. Que estos procesos se hayan hecho de manera sistemática, con un control de calidad estricto y por personal calificado tanto en el constructo a medir como en desarrollo de instrumentos de medición educativos o psicológicos.

Asimismo, reconoce que este tipo de evidencias se centran en sustentar al test mismo y su contenido, no a las interpretaciones del test como el resto de las evidencias, pero no representan enteramente una cualidad intrínseca de este, pues el contenido está asociado directamente con los subsecuentes usos e interpretaciones.

Actualmente, dentro del marco unificado de validez, se reconoce a las evidencias de validez basadas en el contenido del instrumento como aquellas que sustentan la relación entre el contenido del test y el constructo que se intenta medir, entendiéndose como contenido del test a los temas, fraseo y formato de las tareas que lo conforman (AERA, APA, NCME, 2014).

Sireci y Faulkner-bond definen a la validez de contenido como “el grado en que el contenido de un instrumento es congruente con los propósitos de la evaluación” (2014, p.101), usando el término validez de contenido y evidencias basadas en el contenido del test de manera intercambiable debido a que, aunque esta clase de evidencias sí están relacionadas con el contenido intrínseco del instrumento, no pierden su relación los usos e interpretaciones que se harán de acuerdo con el constructo a medir.

Por consiguiente, la decisión del contenido de un instrumento deriva directamente de la concepción que se tenga del constructo medido y las interpretaciones y los usos que se les darán a los resultados. Es necesario tener

una definición concreta y clara del constructo a medir, con una operacionalización clara y lógica de todas las dimensiones y conceptualizaciones, para posteriormente decidir las tareas adecuadas que sean relevantes y representativas, volviendo al instrumento en una muestra del universo de tareas que podrían describir al constructo a medir (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

En el caso general de las pruebas e instrumentos educativos es común que el contenido del instrumento derive de estándares previamente definidos por la institución, por ejemplo, un currículo escolar o un Perfil docente, buscando que las tareas que conforman el instrumento estén alineadas, representen y midan todos los atributos o estándares descritos (Martínez et al., 2014).

Un aspecto presente en todas las decisiones, concepciones y técnicas de validación del contenido de un instrumento y, reconocido como central en la validación, son las y los expertos en la materia o constructo que mide el instrumento. Son estos expertos y expertas quienes definen y operacionalizan el constructo a medir, determinan y elaboran las tareas o reactivos adecuadas para medir el constructo en la población objetivo y validan la alineación del instrumento y pertinencia del proceso de construcción (Grant y Davis, 1997; Sireci y Faulkner-bond, 2014).

Grant y Davis (1997), sugieren que en la selección de las y los expertos que desarrollen un instrumento de medición se considere su formación, experiencia académica como publicaciones, presentaciones e investigaciones, y experiencia profesional. Asimismo, no delimitan un número específico de expertos necesarios pues consideran sus credenciales como un factor más relevante que el número; a diferencia de Sireci y Faulkner-bond (2014) que recomiendan al menos 10 expertos para desarrollar un instrumento o desarrollar un proceso de validación del contenido.

1.3.3 Métodos de recopilación de evidencias de validez del contenido.

Sireci y Faulkner-bond (2014), retoman los cuatro elementos de la validez de contenido delimitadas por Sireci (1998) (Definición de dominio, Relevancia del dominio, Representación del dominio y Proceso del desarrollo del instrumento adecuado) como guía para llevar a cabo la validación del contenido de un instrumento. Proponen algunos procedimientos para generar la información

necesaria que funja como evidencia de validez del contenido del instrumento, entre los que destacan a la revisión de la definición del constructo, instrumentos que cotejan la alineación entre los reactivos y la estructura del constructo o perfil y la valoración de la relevancia que tienen las tareas con la estructura del constructo, todos estos llevados a cabo por expertos y expertas en la materia.

El jueceo de expertos es otra de las estrategias más utilizadas para asegurar que el contenido de un instrumento tenga un sustento teórico y empírico que garantice la representatividad del constructo sobre el que se harán inferencias. En esta estrategia se reúne a expertos y expertas en la materia quienes, a través de entrevistas, listas de chequeo o grupos focales, valoran una versión del instrumento. Dichos expertos y expertas determinan si las dimensiones del instrumento, los reactivos, la fundamentación teórica y las definiciones están alineados y son representativos del constructo que se pretende medir y hacen recomendaciones o adecuaciones en caso de ser necesario (Taylor, 2013).

El proceso por el cual se desarrolló el instrumento puede fungir como evidencia que sustente que el contenido del test representa adecuadamente el constructo a medir. Reportar la delimitación teórica y empírica del constructo, el proceso de desarrollo y revisión de los reactivos que conforman la prueba y los procesos de piloteo y hallazgo que retroalimentaron la construcción del instrumento pueden fungir como evidencia que respalde la relación del constructo con la interpretación de los puntajes que arroje la prueba (Ralston et al., 2018).

1.3.4 Evidencias de validez de los procesos de respuesta

Las evidencias de validez del proceso de respuesta son aquellas que toman en consideración el proceso que lleva a cabo una persona al interactuar y responder las tareas o reactivos que conforman un instrumento y la alineación de este con el constructo a medir (AERA, APA y NCME, 2014).

Estas evidencias de validez retoman el supuesto de que existe un proceso de respuesta, el cual Hubley y Zumbo (2017) definen como “el mecanismo que subyace lo que la gente hace, piensa o siente cuando interactúan con y responden a los ítems o tareas, y son responsables de generar la variación del test observada” (2017, p.2).

De esta manera, se reconoce que existe un proceso cognitivo que subyace a la respuesta de cualquier persona a las tareas que integran un instrumento, mismo que se ve influenciado por el procesamiento, estrategias y conocimiento que tenga al responder una tarea específica (Embretson, 1983). La tarea que detona este proceso debe, entonces, de estar relacionada con el constructo que se interesa medir (por ejemplo, un reactivo de respuesta construida en un examen que mide la habilidad de redacción de estudiantes de secundaria), buscando que la tarea evoque el constructo a medir, evitando que haya otras fuentes irrelevantes al constructo que influyan en la respuesta y los resultados del instrumento (Hubley, 2017).

1.3.5 Métodos de recopilación de evidencias de validez de los procesos de respuesta.

Existen diversos métodos para revisar que las características de las tareas que conforman el test y proceso de respuesta que detonan estén alineados al constructo que se interpreta de los resultados.

Padilla y Benítez (2014) destacan que existen dos categorías de métodos para obtener evidencias de validez de los procesos de respuestas: los métodos que directamente abordan los procesos psicológicos detrás de la respuesta de una persona y aquellos que indirectamente lo hacen. Además, los autores enlistan algunos ejemplos de métodos que pueden ser utilizados para generar evidencias de validez de los procesos de respuesta:

Tiempos de respuesta: Se toma el tiempo que tarda el participante en responder un reactivo y se asocia comúnmente con la complejidad del proceso para responder el reactivo o la misma dificultad del reactivo.

Seguimiento ocular: Se hace un seguimiento de la vista mientras responden reactivos de un instrumento para asociarlo con el proceso de razonamiento del individuo. Normalmente se hacen en paralelo con protocolos de pensamiento en voz alta.

Grupos focales: Se utiliza generalmente para explorar temas desconocidos a través de discusiones grupales, tales como la relevancia cultural de los ítems o las escalas de respuestas utilizadas.

Entrevistas: Las entrevistas son uno de los métodos más utilizados para conocer los procesos que subyacen a las respuestas de las personas. Dependiendo del objetivo del estudio y el posible énfasis que se quiera hacer en algún aspecto de la comprensión y procesamiento de la tarea del test, los investigadores pueden estructurar la entrevista para resolver las interrogantes. Estas tienden a preguntarle al entrevistado respecto a su comprensión general del reactivo y las partes que no se comprendan, o su comprensión específica de algún término o concepto, todo con la intención de asegurarse que el proceso o entendimiento se mantenga alineado con lo que el instrumento y el reactivo pretendían medir (Padilla y Benítez, 2014).

1.3.6 Entrevistas cognitivas/Laboratorios cognitivos

Dentro del método de entrevistas para recabar evidencias de los procesos de respuesta, se reconocen las denominadas Entrevistas Cognitivas, las cuales son un método definido por Beatty y Willis (2007) como:

La administración de preguntas preliminares del instrumento para recolectar información verbal adicional respecto a las respuestas del instrumento, las cuales son utilizadas para valorar la calidad de la respuesta o para ayudar a determinar si los reactivos están generando la información que el autor pretende (p. 287).

Este método consiste en la recolección de reportes verbales de las personas, normalmente son personas que representan una muestra de la población objetivo del instrumento, mientras estas responden los reactivos de un test. Los laboratorios buscan explorar la comprensión y los procesos que se llevan a cabo al responder cada tarea (por ejemplo, un reactivo) que conforma el instrumento para al final el investigador o desarrollador tome decisiones respecto al funcionamiento de los reactivos (Willis, 2015).

Las entrevistas cognitivas tienden a ser utilizadas con dos propósitos específicos: *el propósito reparativo*, en el que se usan las entrevistas cognitivas para identificar problemas en reactivos y tomar medidas para repararlos de ser el caso, y *el propósito descriptivo*, en el que el interés se enfoca en explorar y describir el proceso cognitivo que subyace a la emisión de la respuesta.

Por un lado, el enfoque reparativo se centra en asegurarse que los reactivos estén hechos de calidad y se alineen con el diseño de la prueba y el objetivo de medición; y, por otro lado, el enfoque descriptivo desea explorar el proceso del respondiente y explorar cómo y por qué están respondiendo de tal manera y, en algunos casos, si lo encontrado se alinea con lo esperado (Padilla y Leighton, 2017).

Para llevar a cabo una entrevista cognitiva, Willis (2015) destaca dos variedades metodológicas para obtener los reportes verbales:

1. El pensamiento en voz alta: en el cual el sujeto verbaliza todos sus pensamientos mientras responde las tareas o reactivos que conforman la prueba a revisar.
2. El verbal *probing*: en el cual después que el sujeto haya respondido un instrumento, se le hacen preguntas de seguimiento para conocer y explicitar su pensamiento.

Leighton (2017) en su libro *Using Think-aloud interviews and cognitive labs in educational research*, profundiza más en las características, usos y fundamentación del pensamiento en voz alta y los laboratorios cognitivos (o Entrevistas cognitivas).

Mientras que Willis veía al pensamiento en voz alta como parte del método de Entrevistas cognitivas, Leighton (2017) reconoce que estos están relacionados y tienen fundamentos y orígenes similares, pero hace una diferenciación importante entre el método de Pensamiento en Voz-Alta y las entrevistas cognitivas (o laboratorios cognitivos como ella los llama).

Leighton (2017) describe al pensamiento en voz alta como una entrevista uno a uno entre el participante y la investigadora donde el participante “piensa en voz alta” mientras realiza una tarea. El propósito es proveer a la investigadora de la información que le permita identificar los pensamientos, procesos cognitivos y estrategias que el participante sigue. El método de pensamiento en voz alta se centra y es usado para medir los procesos de resolución de problemas, estando su análisis en un marco cognitivo donde lo central es detectar el proceso de razonamiento y procesamiento de la información que se lleva a cabo al responder la tarea del instrumento.

Por otro lado, plantea a los laboratorios cognitivos como una herramienta usada principalmente para el campo de la evaluación educativa y el desarrollo de pruebas, donde su principal propósito es evocar información verbal explícita respecto la comprensión y la interpretación que tienen las audiencias objetivo de ciertas tareas y asegurarse que estas fueron comprendidas e interpretadas de la manera que estaba planeada.(Leighton, 2017).

De esta manera, los laboratorios cognitivos resaltan como un método adecuado para generar información que evidencie la comprensión e interpretación que pueden tener las personas de los reactivos de una prueba, para posteriormente comparar dicha interpretación con la intención con la que habían sido diseñados dichos reactivos.

Se podrá corroborar si los reactivos fueron construidos adecuadamente, alineados a la estructura del constructo a medir por la prueba, asegurando que las tareas no generan una varianza irrelevante al constructo, lo que abonará a la fundamentación que tienen las interpretaciones y usos planteados para la prueba y por ende a la validez de dichas interpretaciones y usos (Leighton, 2017; Padilla y Leighton, 2017; Padilla y Benítez, 2014; Willis, 2004).

1.3.7 Implicaciones del marco teórico y metodológico.

La validación de los usos e interpretaciones de un instrumento es un proceso continuo que está presente durante su planeación, desarrollo, uso y revisión, por lo que la validación es un proceso paulatino que dependerá de cada caso en su desarrollo. Además, debido a la variada naturaleza de las evaluaciones y los instrumentos de medición educativos y psicológicos las evidencias necesarias para respaldar la validez de los usos e interpretaciones dependerán de las características de las interpretaciones propuestas, la naturaleza de estas, los recursos dispuestos por el equipo desarrollador y el momento en el que se esté llevando la validación.

Es este mismo panorama el que enmarca y fomenta a las instituciones de educación superior de México y el mundo a asegurar la calidad de la educación ofrecida a las y los estudiantes, comúnmente a través de mecanismos de aseguramiento de la calidad docente, lo que ha generado que estas instituciones desarrollen procesos de evaluación y desarrollo docentes.

El desarrollo de dichos procesos de evaluación docente con propósitos de mejora genera la necesidad de utilizar métodos que cercioren el desarrollo y uso adecuado y válido de los instrumentos y procesos de evaluación para que estos ofrezcan información útil que sirva como catalizador de una mejora en la calidad de la docencia ofrecida y ultimada en la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Habiendo presentado este marco teórico y metodológico se presenta el ejemplo práctico de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México donde, en aras de asegurar la calidad de la educación ofrecida, decidió actualizar su proceso de evaluación del desempeño docente, lo que resulta en llevar a cabo un proceso de validación con estándares internacionales.

A continuación, se presentará el planteamiento del problema derivado de la actualización de la evaluación docente de una institución de educación superior, la necesidad de una validación, los objetivos planteados de este proyecto, los métodos utilizados para cumplir con dichos objetivos, los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas, todo enmarcado en el marco teórico y metodológico previamente desarrollado.

2.0 Metodología

2.1 Planteamiento del problema

La Facultad de Psicología de la UNAM presentaba su propio sistema de evaluación docente, SEVADOC, el cual consistía en un instrumento de percepción de la práctica docente, aplicado en el periodo intersemestral a la población estudiantil de licenciatura de los Sistemas Escolarizado y de Universidad Abierta (SUA) como uno de los requisitos para reinscribirse. Se tiene recuento de su aplicación desde el semestre 2002-1² y fue aplicado ininterrumpidamente “en línea” hasta la aplicación del nuevo instrumento en el semestre 2021-1.

Dicho instrumento consistía en preguntas de respuesta cerrada donde cada estudiante indica qué percepción tiene de la práctica docente de los profesores que tuvo durante ese semestre en cada materia: su puntualidad y asistencia, su dominio de los contenidos del programa, la claridad y estructura de sus explicaciones, la claridad en su sistema de evaluación, el uso de estrategias pedagógicas, uso de didácticas de enseñanza adecuadas para cada tema, manejo de TICs en sus clases, entre otras.

En la segunda mitad del año 2017 se decidió revisar el sistema de evaluación docente para su actualización. Se encontró que el instrumento y los resultados que generaba no era utilizados con fines de retroalimentación, únicamente eran usados como evidencia para programas de estímulos. Además, se detectó que los resultados estaban sesgados debido a que las y los estudiantes calificaban de acuerdo con rasgos del docente no relacionados con su práctica de enseñanza, además de la extensión y el uso del mismo instrumento para el sistema Escolarizado y el de Universidad Abierta (Unidad de Planeación, 2017).

Por lo anterior se decidió llevar a cabo una actualización del sistema de evaluación docente donde se replanteará su propósito, sus usos, el perfil de referente y su instrumento.

² Previo a esta fecha ya existían mecanismos de evaluación, pero no se cuenta con información precisa sobre ellos, por lo que se toma esta fecha referenciada en el Informe Final de Actividades 2001-2009 elaborado por la Dra. Lucy María Reidil Martínez y retomado de los antecedentes de SEVADOC publicados por la DEP en el marco de la actualización.

Se definió que la evaluación docente de la facultad sería de tipo formativo. A partir de los resultados se provocaría una reflexión sobre su proceso de enseñanza y a futuro se procedería a fomentar la capacitación y actualización continua de los profesores y profesoras de la facultad generando opciones de capacitación desde la instancia institucional.

Para esto, se constituyó un nuevo Perfil Docente con el correspondiente instrumento de evaluación del desempeño docente. En el proceso se retomaron opiniones de la comunidad, teorías sobre el desempeño docente a nivel universitario, juicios de expertos representados en una comisión de profesores de todos los gremios de la facultad, experiencias previas de evaluación docente, la estructura del plan de estudios, la normatividad vigente en cuestión de docencia y en general el contexto social e institucional en el que la IES está inmersa (Facultad de Psicología, 2020).

Este nuevo instrumento de respuesta cerrada retoma el método de evaluación docente por medio de opiniones de alumnos, donde se les presentan afirmaciones a los estudiantes para que, de acuerdo con su percepción, califiquen qué tan bien lo hizo el docente según las opciones de respuesta disponibles; considerando que esa escala de respuesta arroje información que pueda usarse fácilmente para retroalimentar a las y los profesores.

En muchos casos, los procesos de evaluación docente, incluyendo sus mecanismos de valoración y medición, utilizados por las instituciones de educación superior no son sometidos a un proceso de validación, aun cuando generalmente estos son tomados en cuenta para la toma de decisiones tanto de alto como de bajo impacto.

Esto abre la puerta a que los métodos que se utilicen no sean suficientemente confiables y consistentes para arrojar información que describa adecuadamente las cualidades a valorar de los docentes. Asimismo, no justifican las interpretaciones ni los posibles usos que le dan a la información recabada con la que pretenden tomar decisiones, lo que influiría en los procesos de aseguramiento de calidad docente tomados por la institución pues no estarían correctamente adecuados a las condiciones y realidades de la facultad, restándoles efectividad e impacto.

La falta de un proceso que dé cuenta de la correcta delimitación y respaldo del constructo a medir y la adecuada construcción de los reactivos del instrumento impide asegurar la confiabilidad que arrojen las mediciones y la validez de las interpretaciones y usos que emerjan de estas; sin evidencias de validez no se puede afirmar que el proceso de evaluación sea justo para todos los participantes, tal como lo mencionan los estándares para pruebas psicológicas y educativas (AERA, 2014), lo que podría generar consecuencias desfavorables e injustas a los participantes, toma de decisiones desfasadas con la realidad de los docentes evaluados y una incorrecta generación de información que posteriormente sería utilizada para la toma de decisiones en materia de aseguramiento de calidad.

En el caso de la actualización del sistema EVALDOC de la Facultad de Psicología, al contar con un nuevo propósito, un nuevo instrumento con nuevas interpretaciones y consecuencias de las puntuaciones arrojadas por este es imperante llevar a cabo un proceso de validación para justificar y asegurar la calidad de esta evaluación y por ende el futuro impacto de las medidas de aseguramiento de calidad educativa.

Es necesario entonces sustentar que los reactivos que componen el instrumento reflejan realmente los conocimientos, habilidades y actitudes delimitadas en el Perfil Docente generado por la institución. Asimismo, es necesario observar si las preguntas de la prueba son interpretadas como se espera, buscando detectar si existe alguna cuestión que genere un error sistemático en las respuestas, afectando la representatividad que tienen los puntajes del constructo a medir.

Debido a que a la fecha de la realización de este proyecto el instrumento de evaluación del desempeño docente aún no ha sido piloteado, y considerando que el proceso de construcción de la prueba debe de ser en paralelo con la recopilación de evidencias que fundamente su validez este estudio se centrará en evidencias que respalden el contenido y las preguntas del test.

Presentada esta problemática, este estudio se plantean los siguientes objetivos para abordarla.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Validar los usos e interpretaciones de los resultados del instrumento de evaluación del desempeño docente de la Facultad de Psicología de la UNAM, recabando evidencias del contenido y del proceso de respuesta, utilizando el panorama de validación definido en los Estándares para pruebas educativas y psicológicas y los métodos de trabajo de gabinete y laboratorios cognitivos.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Recabar información que dé cuenta de la fundamentación y proceso de desarrollo del perfil e instrumento de evaluación del desempeño docente de la facultad de psicología fungiendo como evidencia de validez del contenido.
2. Consolidar evidencias de validez de los procesos de respuesta a través de laboratorios cognitivos con estudiantes de la licenciatura para explorar la comprensión que tuvieron de los reactivos y corroborar su alineación con la intención de medición de estos.
3. Analizar la evidencia recopilada para valorar la validez de las interpretaciones y usos propuestos de las puntuaciones que arroje el instrumento de evaluación docente.
4. Ofrecer recomendaciones e información pertinente de acuerdo con los hallazgos del trabajo para fomentar buenas prácticas de desarrollo de instrumento y el cumplimiento del objetivo de la evaluación del desempeño docente de la Facultad de Psicología.

2.3 Diseño del proceso de validación.

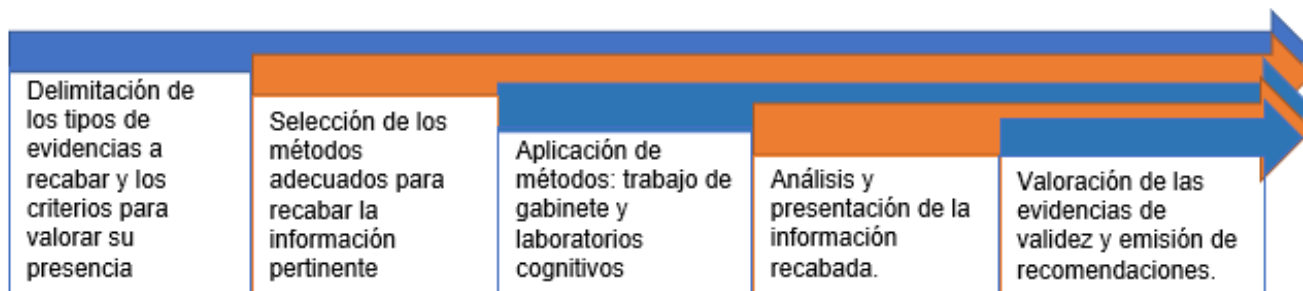
Este trabajo formó parte del proceso de actualización del instrumento de valoración docente de la Facultad de psicología. En particular, representa un proceso de validación, el cual según los estándares de pruebas educativas y psicológicas (AERA, APA, NCME, 2014) consta de la recopilación de diversas evidencias que respalden las interpretaciones y usos que se le dará a los resultados de un instrumento. Los estándares no delimitan qué métodos pueden ser usados para la recolección de evidencia, permitiendo una variedad de formas, métodos y enfoques para generarlas de acuerdo con las características del instrumento, por lo que no hay una guía o *checklist* que determine la validez, sino depende del criterio de quien desarrolla y válida para determinar si las existentes son suficientes.

La validación llevada a cabo en este trabajo está centrada en la exploración, generación y análisis de las evidencias de validez del contenido y de los procesos de respuesta. Esta decisión fue tomada debido a que, al momento de elaboración de la tesis, mediados del 2020, era necesario generar información que retroalimentara a los elaboradores del instrumento respecto a la estructura y composición de los reactivos. Además, aun no se llevaba a cabo un piloteo de la versión del instrumento revisada, por lo que no se contaba con los datos para recabar y hacer otros análisis.

Se tomó la decisión de aplicar un método específico para cada tipo de evidencia de validez, buscando recabar información adecuada que respalde los usos e interpretaciones de la prueba. Cada método cuenta su propio diseño, población, instrumentos y procedimiento.

Ilustración 1

Diseño general del proceso de validación.



Elaboración propia. 2021.

Este trabajo presenta la sección de Metodología, Resultados y Discusión dividida por las evidencias de validez del contenido y las de los procesos de respuesta, por lo que se describe el diseño de validación, población, instrumentos y procedimiento por separado. Al finalizar se valoran las evidencias recabadas y se hacen recomendaciones generales para quienes elaboran.

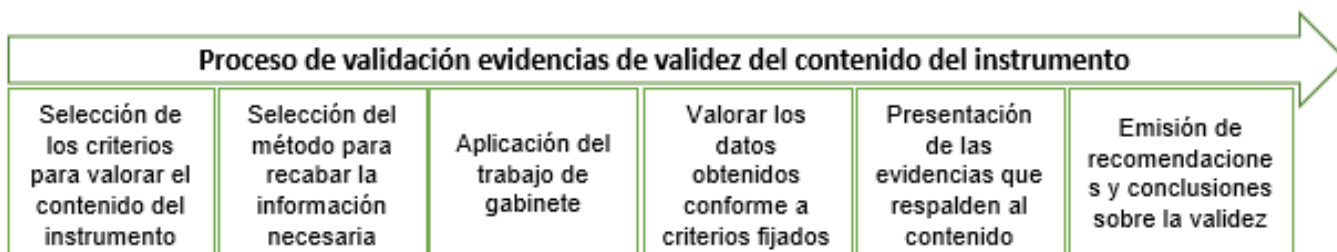
2.3.1 Validación del contenido

A continuación, se describe el proceso por el cual se planteó recabar la información que respaldara el contenido del instrumento de evaluación del desempeño docente. La ilustración 1 describe el proceso que se siguió para llevar a cabo esta parte de la validación.

Se describe cada aspecto del proceso, los criterios con los que se valorará la información, el método para recabar la información necesaria y el análisis que se llevó a cabo. La presentación de la información en forma de evidencias y las recomendaciones y conclusiones se abordarán en la sección correspondiente de este trabajo.

Ilustración 2

Diseño de la validación del contenido del instrumento.



Selección de los criterios. Para recabar evidencias que respalden el contenido del instrumento este trabajo retoma lo propuesto por Sireci y Faulkner-Bond (2014), donde consideran y operacionalizan los cuatro elementos de la validez de contenido propuestos por Sireci (1998) como marco para valorar el contenido de un instrumento.

Tabla 2

Criterios para valorar el contenido de un instrumento y las posibles evidencias para satisfacerlos.

Elemento de la validez de contenido	Descripción	Posibles evidencias de acuerdo con Sireci y Faulkner (2014)
Definición del dominio	Cómo está definido operacionalmente el constructo a medir	Tener una descripción detallada de los que el instrumento pretende medir, contar con especificaciones que enlisten el contenido y atributos, y tener estándares específicos
Representación del dominio	El grado en que un instrumento representa y mide adecuadamente el dominio como está definido en las especificaciones	Expertos en la materia se aseguran de que la tarea representa de manera completa y suficiente el dominio objetivo
Relevancia del dominio	El grado en que cada reactivo en el instrumento es relevante al constructo a medir	Valorar si los reactivos son relevantes para medir aspectos puntuales de las especificaciones.
Proceso de desarrollo del instrumento apropiado	Refiere a todos los procesos usados para construir el instrumento asegurando que el contenido del instrumento represente el constructo a medir.	Demostrar que hubo procedimientos de control de calidad al desarrollar el instrumento para asegurar que el contenido del instrumento representa adecuadamente el constructo a medir.

Fuente: elaboración propia a partir de Sireci y Faulkner (2014).

Una vez definidos los criterios con los que se valoró si el contenido del instrumento tenía un respaldo teórico y/o empírico, se procedió a determinar qué información sería la necesaria para que fungiera como evidencia y qué método se utilizaría para evocar dicha información.

Para explorar si el instrumento cumplía con la definición de dominio se decidió tomar como referencia la existencia o no de una definición explícita del constructo o referente que el instrumento pretende medir, los usos e

interpretaciones que se busca dar a sus resultados, los alcances y población objetivo. Asimismo, se exploraron las fuentes teóricas y empíricas de las que había derivado la definición del dominio y se analizó su pertinencia para fundamentar dicha definición.

Para valorar si el instrumento tenía representación y relevancia del dominio se decidió analizar si existía un referente claro sobre el cual el instrumento estaba construido y si los reactivos estaban alineados con la estructura de este referente y lo abarcaban completamente al momento de medirlo.

Por su lado, para valorar el proceso de desarrollo del instrumento se decidió explorar y analizar cronológicamente el proceso por el cual fue desarrollado el instrumento, haciendo hincapié en los momentos centrales de su construcción.

Selección del método para recabar la información. Para recabar la información que permitió conocer la existencia de evidencias que respaldan el contenido del instrumento se retomó lo hecho por Ralston, Li y Taylor (2018) donde se reporta el trabajo de desarrollo de la prueba como evidencia preliminar del contenido.

En este trabajo se considera al “Trabajo de gabinete” como la exploración, recabación, organización y revisión de los documentos de trabajo, informes, reportes, minutas y demás documentos que den cuenta de un proceso.

Aplicación del trabajo de gabinete. Se retomó información que demostrara la delimitación del constructo a medir y las características técnicas del instrumento, las fuentes teóricas y empíricas y el proceso sistemático de desarrollo del referente del instrumento (el Perfil Docente), el instrumento y los reactivos que lo conforman, de múltiples fuentes entre las que se encuentran:

- La ficha técnica del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente
- El Perfil Docente del Área de Formación General de la licenciatura en el sistema escolarizado
- El Instrumento de evaluación del desempeño docente. Mayo 2020
- El marco de referencia del instrumento de evaluación docente
- Las memorias de las sesiones de trabajo. 2017 a 2019

- Documentos de trabajo de la Comisión EVALDOC
- Reportes internos de la División de Estudios Profesionales
- La consulta a la comunidad académica. 2017
- La propuesta de perfiles e instrumentos. 2017

Una vez recopilada toda la información se seleccionó aquella que respondiera a los criterios para valorar el contenido de un instrumento previamente delimitados. Se retomó la información que respondiera a los criterios de valoración del contenido del instrumento y se organizó en un producto estructurado que presentara de manera sintética la información que demostrara la validez del contenido del instrumento³.

Los resultados y evidencias de validez consisten en una síntesis del proceso de revisión, describiendo cronológicamente las 30 reuniones que se llevaron a cabo junto con los avances que se hicieron en cada una, anexando distintos documentos de trabajo y de difusión generados por la comisión que elaboró el instrumento.

Además, se desarrolló una propuesta de tabla de especificaciones donde se presentan los atributos del perfil, con su reactivo correspondiente, la fuente teórica o empírica del reactivo y la intención con la que fue construido el reactivo para hacer más clara la relación entre la concepción del constructo a medir del instrumento y la estructura y reactivos que lo conforman.

2.3.2 Validación de los procesos de respuesta.

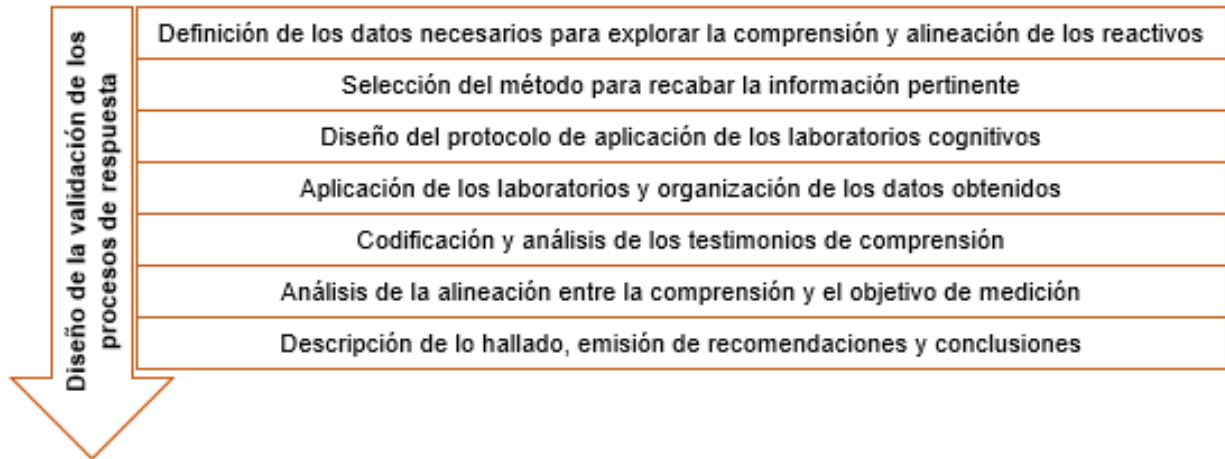
Para recabar evidencias de validez del proceso de respuesta se optó por revisar si la comprensión que tiene la población objetivo que responde el instrumento, estudiantes de la licenciatura escolarizada, esta alineada con el objetivo de medición con el que fueron construidos los reactivos.

³ Pese a que no es correcto hablar de “la validez de contenido” sino de “las evidencias de validez basadas en el contenido del instrumento”, Sireci y Faulkner (2014) resaltan que se pueden usar indistintamente ambos términos por quedar implícita la relación del contenido con las interpretaciones.

En la figura 3 se ilustra el proceso de validación para recabar las evidencias de validez de los procesos de respuesta. Posteriormente se describe a detalle cada paso.

Ilustración 3

Diseño de la validación de los procesos de respuesta



Para conocer la correspondencia entre la comprensión que tienen los respondientes del instrumento y lo que pretende medir cada reactivo fue necesario conocer su comprensión explícita de cada reactivo y si había algún aspecto del reactivo que generara confusión o que desviara la comprensión de este de la pretendida.

Se optó por el método de Laboratorio Cognitivos (LC) para explorar la comprensión que tenían las y los respondientes. Este método es frecuentemente utilizado para explorar los procesos de comprensión que tienen los sujetos a los que se les aplica una prueba al permitir conocer de primera mano cómo entienden las tareas que conforman el instrumento (Castillo-Díaz y Padilla, 2013c; Leighton, 2017; Padilla y Benítez, 2014).

Se retomó la aproximación reparativa de los laboratorios cognitivos que Willis (2015) destaca, siendo que el propósito de los laboratorios cognitivos será revisar la comprensión que los participantes tienen de los reactivos y si esta se alinea con el propósito con el que el reactivo fue construido, retroalimentando a los desarrolladores del instrumento para la mejora de los reactivos.

Una vez determinado el método por el cual se revisó la comprensión y alineación de los reactivos, se diseñó un protocolo de aplicación para guiar la recopilación de información que fungió como evidencia (se describe el protocolo en la sección de instrumentos de este trabajo).

Se llevaron a cabo 11 laboratorios cognitivos con estudiantes de los primeros seis semestres de la licenciatura escolarizada en psicología para recabar testimonios explícitos de la comprensión que tuvieron de los reactivos que conforman el instrumento de evaluación del desempeño docente y compararlos con la intención con la que los reactivos fueron elaborados.

Posterior a la aplicación se transcribieron y organizaron los laboratorios cognitivos, extrayendo de su discurso “Testimonios de comprensión” que representaban la comprensión explícita que habían tenido de los reactivos.

Estos testimonios fueron organizados y categorizados para definir una comprensión general del reactivo, misma que posteriormente fue comparada con la intención de medición determinada para cada reactivo por parte de sus elaboradores.

El proceso más detallado de la aplicación, recabación de la información, organización, análisis y síntesis se describe en las secciones de Procedimiento y Análisis de resultados.

2.4 Participantes.

2.4.1 De las evidencias del contenido.

El trabajo de gabinete necesario para compilar múltiples documentos y experiencias que respalden el adecuado proceso de delimitación teórica y construcción del instrumento fue llevado a cabo por el elaborador de esta tesis y contó con el apoyo y revisión de la secretaria académica de la División de Estudios Profesionales (DEP) de la facultad.

Los documentos recabados fueron elaborados por la Comisión de Actualización EVALDOC, integrada por distintas figuras de la comunidad de la facultad de psicología, incluyendo personal de base, confianza y estudiantes de la DEP, expertos y expertas en medición y evaluación educativa, por la comunidad

docente de la facultad representada a través de una Comisión de Enlaces y representantes del Sistema de Universidad Abierta.

2.4.2 De las evidencias de los procesos de respuesta.

Siguiendo lo propuesto por Peterson y colaboradores (2017) en los laboratorios cognitivos el proceso de selección de muestra debe enfocarse en la representatividad que tendrá de la población a la que se le aplicará el test y no en la cantidad de sujetos. Es necesario delimitar las variables que representen a la población objetivo y que puedan tener influencia en la comprensión de las tareas que componen el instrumento.

Para este estudio se consideró como la población objetivo del instrumento de evaluación del desempeño docente a estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM inscritos en alguno de los semestres que conforman el Área de formación Básica del plan de estudios (semestres 1°, 2°, 3° y 4°), así como a estudiantes de 5° y 6° semestre del Campo de conocimiento de Psicología Organizacional, debido a que no hay materias de este campo en el área de formación básica y para la aplicación del instrumento se propuso evaluar a docentes de todos los campos. Cabe resaltar que debido a que la oferta de las materias se da por semestres pares o nones no puede haber estudiantes de los seis semestres al mismo tiempo.

Asimismo, se consideró que la población de la facultad de psicología consta de entre 3000 a 4000 estudiantes por semestre⁴, siendo en promedio 70% mujeres y 30% hombres, por lo que para mantener la muestra representativa se decidió conservar la ratio de hombres y mujeres en la muestra. Se planteó conformar una muestra de al menos 9 participantes, 3 estudiantes del sistema escolarizado por cada semestre que estuviera cursando al momento de la validación. De cada semestre se buscó mantener la proporción 70-30 de mujeres y hombres.

Se lanzó una convocatoria abierta a través del correo electrónico institucional de la División de Estudios Profesionales a estudiantes del Área de formación general del sistema escolarizado de la licenciatura en psicología, así como personas

⁴ Información obtenida de: <https://www.estadistica.unam.mx/>

cercanas al equipo de aplicación y voluntarias, que cumplieran con los criterios de selección de la muestra a lo largo de los meses mayo y junio del 2020.

La muestra final fue seleccionada por conveniencia; consistió en 11 estudiantes: siete mujeres y cuatro hombres de la licenciatura escolarizada que voluntariamente participaron en el proceso de validación. Se mantuvo el mínimo de población planeado y la proporción de hombres y mujeres previamente delimitada. Se tuvo tres estudiantes de segundo semestre, cuatro de cuarto semestre y cuatro de sexto semestre que cursaron una materia del campo de Psicología organizacional en dicho semestre.

Tabla 3
Muestra final de los laboratorios cognitivos

# de participante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sexo	H	M	M	H	M	M	M	H	H	M	M
Semestre	2°	2°	2°	4°	4°	4°	4°	6°*	6°*	6°*	6°*

**Que cursaron una materia del campo de psicología organizacional durante ese semestre.*

Se estableció contacto con las y los participantes a través de correo electrónico y mensajería personal para confirmar su interés, brindarles más información respecto al proyecto y cuadrar la fecha de su participación. Más adelante se presenta el proceso de implementación.

Para mantener el anonimato de las y los estudiantes durante el proceso de entrevista y subsecuente análisis de datos se les asignó un código alfanumérico, el cual está conformado por la primera letra de su nombre, la letra H o M dependiendo de su sexo, su semestre (2,4,6), y la mitad del cuestionario que respondió (1 o 2). Por ejemplo: MH41 (Nombre: Mario, sexo: Hombre, semestre: cuarto, mitad del examen a revisar: primera). Esta misma codificación de las y los participantes se mantuvo durante la transcripción de los laboratorios.

2.5 Descripción del instrumento y perfil a validar.

En este proceso de validación se revisaron el *Perfil Docente de la licenciatura escolarizada en psicología del Área de Formación General* y el *Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente*.

Ambos fueron desarrollados por parte de la Comisión EVALDOC y la Comisión de enlaces a través de un proceso sistemático y utilizando fuentes teóricas y empíricas. Las fuentes y referencias del Perfil e Instrumento, así como el proceso por el cual fueron desarrollados serán descritos en la sección de Resultados al representar evidencias que respalden el contenido del instrumento.

Se describen a continuación tanto el perfil como el instrumento.

2.5.1 Perfil docente del área de formación general escolarizada de la licenciatura en psicología.

El perfil constituye el marco que guía el proceso de actualización de la evaluación del desempeño docente. Está integrado por las dimensiones y acciones que se busca promover en la enseñanza de la Licenciatura con el fin de impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

Este perfil sirve de guía para facilitar la comprensión del efecto que tiene la enseñanza en el aprendizaje, presentando un marco conceptual compartido respecto a las acciones y rasgos que incentivan el aprendizaje en las y los alumnos.

Desarrollar un perfil docente basado en evidencia teórica y empírica permite resaltar los rasgos y atributos que fomentan un aprendizaje de calidad en las y los estudiantes. Además, le brinda certeza a su práctica docente al sentar un estándar mínimo que cumplir para alcanzar los objetivos generales de enseñanza-aprendizaje planteados en la institución.

Tener un perfil facilita la reflexión tanto personal como institucional sobre las características de la enseñanza brindada, lo que permite esclarecer perspectivas y objetivos institucionales, fomentando la construcción conjunta y reflexiva de políticas e iniciativas enfocadas al desarrollo y actualización de la plantilla docente.

Tabla 4

Perfil Docente del Área de Formación General de la licenciatura escolarizada

Dimensión	#	Atributos
Pedagógica: Describe las habilidades que el profesor pone en práctica para facilitar el aprendizaje.	1	Emplear diversos recursos o estrategias para enseñar
	2	Indagar sobre las ideas o conocimientos previos de los estudiantes para adecuar la enseñanza
	3	Seguir una secuencia clara en las sesiones (ejemplo: presentar los objetivos, desarrollar los temas y dar un cierre)
	4	Exponer los temas de forma organizada
	5	Explicar los temas de manera clara
	6	Adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes
	7	Facilitar la aplicación práctica de los temas vistos
	8	Vincular el contenido teórico con ejemplos de la vida cotidiana
	9	Generar preguntas que propiciaron la reflexión de los temas vistos
	10	Estimular el pensamiento crítico en el curso (ejemplo: contrastar teorías, debatir argumentos, contrastar teoría con evidencia)
	11	Usar Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para mejorar el aprendizaje de los temas
	12	Proponer actividades para desarrollar habilidades metodológicas básicas
	13	Implementar actividades que permitan el aprendizaje de y entre los estudiantes del curso
	14	Vincular los contenidos del curso con otras asignaturas del plan de estudios
	15	Plantear actividades desafiantes pero alcanzables
	16	Distribuir los tiempos del curso para cubrir adecuadamente el programa
	17	Proporcionar ayudas acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes
	18	Resolver las dudas de manera comprensible
	19	Realizar trabajos con su claustro para la planeación, impartición y evaluación de la asignatura
Evaluación del y para el aprendizaje: Comprende las actividades para valorar el aprendizaje y retroalimentar el desempeño de sus estudiantes	20	Establecer claramente los criterios de evaluación al inicio del curso
	21	Retroalimentar el desempeño de los estudiantes para mejorar su aprendizaje
	22	Evaluar el aprendizaje mediante diferentes estrategias (ejemplo: ensayos, exámenes, proyectos, etc.)
	23	Indicar con claridad lo que espera que aprendan los estudiantes a lo largo del curso
	24	Verificar por medio de diferentes acciones que los estudiantes entiendan los temas de las sesiones
25	Hacer preguntas continuamente para valorar la comprensión alcanzada por los alumnos	
Relación con estudiantes: Abarca las habilidades del profesor para crear un ambiente propicio para el aprendizaje	26	Mostrar un trato respetuoso
	27	Propiciar un ambiente de confianza para participar
	28	Mostrar interés por el aprendizaje de los estudiantes
	29	Motivar a los estudiantes a aprender
	30	Comunicar a los estudiantes que tiene altas expectativas sobre el desempeño que lograrán
	31	Manifestar interés por el bienestar integral de los estudiantes
	32	Dar oportunidades para que todos los estudiantes participen a lo largo del curso
	33	Ser ético en su quehacer docente
	34	Eliminar conductas inadecuadas, tales como acoso, hostigamiento o maltrato que denoten actitudes homofóbicas o machistas.
Compromiso docente: Comprende el cumplimiento de responsabilidades docentes para la formación profesional de los estudiantes.	35	Apegarse a los contenidos del programa
	36	Sugerir otras actividades complementarias para fortalecer el aprendizaje (ejemplo: tutorías, asesorías cursos, conferencias, eventos)
	37	Cumplir los objetivos del curso
	38	Impartir el curso de manera personal
	39	Asistir puntualmente (iniciar y terminar a la hora asignada en el horario)

Fuente: Comisión EVALDOC, 2020.

2.5.2 Instrumento de evaluación del desempeño docente.

El instrumento de evaluación del desempeño docente fue desarrollado para tener una herramienta de medición que describiera, a través de las opiniones de los estudiantes, la práctica de enseñanza de las y los docentes de la licenciatura.

Este instrumento está basado en el Perfil Docente de la licenciatura y busca describir en qué medida las y los estudiantes perciben los rasgos descritos en el Perfil en la práctica de sus docentes. El instrumento está conformado por cinco dimensiones y 38 reactivos. Los reactivos fueron construidos en paralelo con el perfil docente por la Comisión EVALDOC, derivados de las fuentes teóricas y empíricas que se describirán más a detalle en la sección de resultados.

La tabla 5 se presentan algunas de las características de la Ficha técnica del Instrumento de Evaluación del desempeño docente, desarrollada a través del trabajo colegiado de la Comisión EVALDOC y la comisión ampliada EVALDOC.

En una ficha técnica se presentan las características principales de un instrumento de evaluación, su propósito, usos anticipados, población objetivo y demás características que clarifican cómo utilizarlo correctamente, además de servir como guía en el proceso de desarrollo, implementación, análisis, revisión y validación.

La tabla 6 presenta los 38 reactivos que conforman el instrumento agrupado por la dimensión a la que pertenecen. Cada reactivo tiene la intención de medir uno de los atributos representados en el Perfil Docente.

Tabla 5

Características generales del instrumento de valoración docente.

Nombre del instrumento	Evaluación del Desempeño Docente
Objetivo de evaluación del desempeño docente	La evaluación busca contribuir con información sistemática sobre la enseñanza, basada en los cursos impartidos en la Facultad, para fomentar una reflexión continua en la planta docente y las autoridades, que tenga como fin la retroalimentación al proceso de enseñanza aprendizaje.
Propósito del cuestionario	Recopilar la opinión de los alumnos sobre su percepción en el desempeño del docente, en la asignatura inscrita durante el semestre en el que se aplica la evaluación.
Población objetivo del cuestionario	Estudiantes inscritos en alguno de los primeros 4 semestres la licenciatura de psicología, así como en alguna asignatura de Psicología Organizacional de los semestres 5° o 6°
Población de la que se recopila información	Docentes que imparten materias del Área de Formación General o de alguna materia del área de psicología organizacional de los semestres 5 o 6° del plan de estudios de la licenciatura en psicología
Rasgo medido	El desempeño docente de acuerdo con el perfil
Tipo de instrumento	Cuestionario de opinión a estudiantes.
Tipo de respuesta	Respuesta cerrada. 4 opciones de respuesta relacionadas con una retroalimentación formativa sobre la percepción del desempeño del docente.
Uso de los resultados	<u>Para los docentes:</u> retroalimentación a partir de la opinión de los alumnos Reflexionar sobre posibles ajustes o mejoras para su enseñanza <u>Para la facultad:</u> Sistematizar información que contribuya a identificar áreas de fortalezas y oportunidades en las dimensiones pedagógicas, de evaluación del aprendizaje, relación con los estudiantes, compromiso docente, con las que se puedan ofrecer planes o programas de formación complementarios.
Interpretación de los resultados	El resultado indica el grado en que los docentes presentan cada atributo de una buena docencia, delimitados en el perfil docente de la Facultad de Psicología

Tabla 6

Instrumento de evaluación del desempeño docente. Dimensiones y Reactivos

Dimensión	Reactivo
COMPETENCIA PEDAGÓGICA	Empleó diversas estrategias para enseñar
	Indagó sobre las ideas o conocimientos previos de los estudiantes para adecuar la enseñanza
	Siguió una secuencia clara en las clases (ejemplo: iniciar, desarrollar los temas y dar cierre)
	Expuso los temas de forma organizada
	Explicó los temas de manera clara
	Adaptó la enseñanza a las necesidades de los estudiantes
	Facilitó la aplicación práctica de los temas vistos
	Vinculó el contenido teórico con ejemplos de la vida cotidiana o profesional
	Mostró dominio de los temas enseñados
	4. Estimuló el pensamiento crítico en el curso (ejemplo: contrastar teorías, debatir argumentos, contrastar teoría con evidencia)
	5. Usó de manera pertinente las tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar el aprendizaje de los temas
	6. Propuso actividades para desarrollar habilidades metodológicas básicas (ejemplo: búsqueda de bibliografía académica, planteamiento de problemas, análisis crítico de textos y procesamiento, análisis e interpretación de información)
	7. Implementó actividades que permitieron que los estudiantes del curso aprendieran más de otros
	8. Vinculó los contenidos del curso con otras asignaturas del plan de estudios
9. Planteó actividades desafiantes pero alcanzables	
10. Cubrió adecuadamente los contenidos del programa dentro de los tiempos señalados en el curso	
11. Proporcionó ayudas acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes	
12. Respondió adecuadamente las dudas de los estudiantes	
Evaluación del y para el aprendizaje	13. Estableció claramente los criterios de evaluación al inicio del curso
	14. Retroalimentó el desempeño de los estudiantes de forma que sirvió para mejorar su aprendizaje
	15. Evaluó el aprendizaje mediante diferentes estrategias (ejemplo: ensayos, rúbricas, proyectos, rúbricas, etc.)
Relación con los estudiantes	16. Verificó a lo largo del curso la comprensión de los temas alcanzada por los alumnos
	17. Mostró un trato respetuoso con todos los estudiantes
	18. Propició un ambiente de confianza y apoyo para favorecer el aprendizaje
	19. Mostró interés por el aprendizaje de los estudiantes
	20. Motivó a los estudiantes a aprender
	21. Comunicó a los estudiantes que tenía altas expectativas sobre su desempeño
	22. Manifestó interés por el bienestar personal de los estudiantes
	23. Estimuló la activa participación de todos los alumnos durante el curso
	24. Fue ético en su quehacer docente
	25. ¿Durante el curso el profesor o profesora presentó alguna conducta inadecuada contigo en términos de acoso, hostigamiento, maltrato o que muestren actitudes machistas o machistas? Sí (pasa al anexo) / No, (pasa a las observaciones).
Compromiso docente	26. Cumplió los objetivos del curso
	27. Sugirió otras actividades complementarias para fortalecer el aprendizaje (ejemplo: teorías, asesorías cursos, conferencias, eventos)
	28. Se apegó a los contenidos del programa
	29. Fue quien impartió las clases y no un adjunto u otra persona
	30. Asistió puntualmente (iniciar y terminar a la hora asignada en el horario)
Autovaloración del aprendizaje	31. Valora qué tanto aprendiste en este curso, selecciona un número según una escala de 1 a 10 donde: 1 es nada y 10 es mucho
	32. Describe a qué atribuyes el grado de aprendizaje alcanzado en el curso, según el número marcado (abierto):

2.6 Protocolo para recabar evidencias de los procesos de respuesta

Para la aplicación de los laboratorios cognitivos se diseñó un protocolo de aplicación que fungiría como instrumento de medición en el que se retomaron aspectos del método de pensamiento en voz alta y el de *verbal probing*, mismos que se describen en el capítulo tres del marco teórico de este trabajo.

El protocolo de aplicación retoma características del método de pensamiento en voz alta para acceder a la espontaneidad y naturalidad que ofrece el solicitarles a los participantes verbalizar los pensamientos que tienen al momento que responden las preguntas para conocer su comprensión de manera directa y natural.

Asimismo, retoma aspectos del método de *Verbal Probing* o *sondeo verbal* debido a la capacidad de enfocar las respuestas del participante en aspectos específicos de su comprensión a través de preguntas directas que hace el aplicador.

Se delimitaron tres aspectos que se deseaban conocer respecto a la comprensión que las y los estudiantes de licenciatura tenían de cada uno de los 41 reactivos, así como las preguntas que servirían como *Probes* o sondeos para suscitar aspectos puntuales de su comprensión. En la tabla 7 se describen con mayor detalle.

Tabla 7
Información para recabar en los LC y sus respectivos Probes

Información objetivo para recabar	Pregunta guía
Comprensión general del reactivo en cuestión. Qué entienden que les pide.	¿Qué entiendes que está preguntando este reactivo?
El fraseo del reactivo fue el adecuado para recabar la información que pretende obtener.	¿El reactivo te pareció confuso? ¿Si sí, en qué parte y por qué?
En qué se basó para llegar a su respuesta.	¿Puedes decirme en qué te basaste para dar esa respuesta?

Se decidió presentar reiteradamente al participante los tres aspectos mencionados en la tabla 7 durante la explicación previa al Laboratorio Cognitivo para recabar los aspectos de mayor interés de la comprensión sin perder la

espontaneidad del pensamiento en voz alta, insistiendo en que al responder cada reactivo del instrumento compartiera en voz alta todo lo que pensara, desde el momento en que lee el reactivo, resaltando en particular qué entiende que le está preguntando el reactivo, si hubo alguna parte del reactivo que le pareciera confuso y, tras dar una respuesta, en qué se basó de la práctica del docente para dar su respuesta a ese reactivo.

En caso de que el o la participante no resaltara en su pensamiento en voz alta los tres aspectos centrales que se le solicitaron, al finalizar su intervención el aplicador le preguntó explícitamente por ellos, así como alguna clarificación o preguntas de seguimiento de ser necesario.

Durante la aplicación el participante procedería a leer en voz alta cada reactivo de manera individual, compartiría verbalmente su proceso de respuesta resaltando los aspectos previamente mencionados y diría la opción de respuesta seleccionada.

Para conocer cómo percibían las opciones de respuesta se optó por preguntar a cada participante directamente qué opinaba de las opciones de respuesta en dos momentos, tras responder el primer reactivo y al finalizar de responder todos los reactivos.

La versión a revisar de la Evaluación del Desempeño Docente de la Facultad de Psicología utilizada fue modificada en formato de diapositivas en la plataforma Presentaciones de Google© (Anexo 1) donde cada reactivo con sus opciones de respuesta estaba en una diapositiva individual, de tal manera que el participante pudiera revisar individualmente cada reactivo.

La longitud del instrumento (38 reactivos) fue considerada muy extensa para una aplicación individual, por lo que se tomó la decisión de aplicar solo la mitad del instrumento a cada participante. De tal manera que la muestra de nueve participantes se dividió en dos. Cuatro participantes respondieron los 22 reactivos pertenecientes a las dimensiones “Competencia pedagógica” y “Evaluación del y para el aprendizaje”, y cinco participantes respondieron 16 reactivos pertenecientes a las dimensiones “Relación con los estudiantes”, “Compromiso docente” y la

pregunta adicionada al instrumento como respuesta a las demandas de la Asamblea Separatista de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (ASMOFP)⁵.

Al terminar de resolver las preguntas asignadas, se le hacían tres preguntas generales respecto al instrumento y la percepción que tuvo de este. En la tabla 8 se presenta el aspecto que se buscaba conocer, así como la pregunta que se le hizo al participante.

Tabla 8

Preguntas generales sobre el instrumento

Intención de la pregunta	Pregunta general sobre el instrumento.
Conocer la pertinencia de las opciones de respuesta	¿Qué opinas de las opciones de respuesta que tienen los reactivos?
Explorar que tan receptivo es el participante al método de evaluación por opinión	¿Te fue difícil asignarle una calificación al profesor que estabas valorando? ¿Qué fue lo que se te dificultó? ¿Qué propondrías?
Corroborar que explicitó cualquier aspecto de los reactivos que le generara confusión	¿Hubo algún término que no comprendieras y que no lo haya dicho en la pregunta dónde estaba?
Abordar directamente la opinión del estudiante sobre el instrumento	¿Consideras que hay alguna pregunta que no debería de estar en el cuestionario?

Al concluir las preguntas se agradeció su participación, se le preguntó al estudiante si tenía alguna duda respecto al proyecto, se le compartió el contacto del aplicador en caso de que deseara que se le hicieran llegar los resultados de la validación una vez concluida y se dio fin a la sesión.

⁵ Se profundiza más respecto a las fuentes de los reactivos, incluyendo el reactivo añadido por las demandas de la ASMOFP, en la sección de resultados.

2.7 Procedimiento

2.7.1 Para recabar las evidencias basadas en el contenido del instrumento.

Durante la segunda mitad del 2020 se llevó a cabo un proceso de exploración y compilación de diferentes documentos y fuentes que brindaran información respecto a las características del instrumento y perfil, de su fundamentación y de su proceso de construcción.

Se comenzó por retomar toda la información difundida en el minisitio en la página web de la facultad del sistema de evaluación del desempeño docente⁶, la cual incluía la Ficha técnica del instrumento, las Infografías del proceso de desarrollo, el Marco de referencia, los Antecedentes de la evaluación docente, las Memorias de las sesiones y el Instrumento de evaluación.

Posteriormente se recurrió a canales institucionales dentro de la División de Estudios Profesionales para recabar documentos no públicos como el Perfil Docente del Área de Formación General de la Licenciatura Escolarizada, los documentos de trabajo del instrumento de evaluación, informes y presentaciones hechas por la Comisión EVALDOC, propuesta de reactivos con sus comentarios y minutas de las presentaciones hechas durante la definición del perfil docente.

Una vez recopilada esta información se estructuró para satisfacer los criterios de valoración del contenido del instrumento, por lo que primero se delimitaron las fuentes teóricas y empíricas que respaldan el Perfil Docente de la licenciatura en psicológica

Posteriormente se organizó y sintetizó la información que describía el proceso de desarrollo del instrumento de manera cronológica, resaltando las acciones y avances por año, desde el 2017 hasta el 2021.

Para finalizar se redactó un informe del proceso de desarrollo donde se sintetiza toda la información ya recabada y estructurada.

⁶ Sitio creado en abril del 2020 por la secretaria académica de la División de Estudios Profesionales para la difusión de información relevante del Sistema de evaluación del desempeño docente. Link: <https://sites.google.com/view/evaldoc-fp-unam/>

2.7.2 Para recabar las evidencias basadas en los procesos de respuesta del instrumento.

A partir de la segunda semana del mes junio y hasta finales de julio del 2020 se aplicaron los 11 laboratorios cognitivos.

Debido a la declaratoria de emergencia sanitaria derivada de la pandemia del SARS-COVID-19 emitida por el gobierno de la Ciudad de México y las restricciones a la movilidad y reuniones que emergieron de esta, los laboratorios cognitivos se aplicaron a través de videollamadas en la plataforma Zoom®, las cuales se grabaron para su posterior transcripción y análisis.

Tras llevar a cabo la convocatoria descrita en la sección de Participantes, se contactó a las y los participantes por medios electrónicos para confirmar su interés en el proyecto, informar acerca del proyecto y su participación voluntaria no incentivada y generar un canal de comunicación para acordar la fecha del laboratorio cognitivo.

Se acordó con las y los participantes un horario al menos 3 días antes de la sesión, se le comunicó por medio de qué plataforma sería la aplicación del laboratorio cognitivo y se le compartió el link de la videollamada.

Al iniciar la sesión se solicitó permiso expreso para grabar el laboratorio cognitivo, y se explicó que el instrumento que iba a responder no era de carácter público, por lo que no podrían difundir su contenido. El consentimiento de grabar su participación y el informe de privacidad y confidencialidad quedó grabado en video.

Una vez con el consentimiento y aceptación de los términos de privacidad se volvió a presentar el aplicador, se hizo explícito el objetivo de la entrevista, se explicó brevemente sobre el proceso de actualización del instrumento de evaluación docente, el método de laboratorios cognitivos, y se explicó en qué consistiría la participación del estudiante.

Como se mencionó en la sección de protocolo de este documento, se le indicó que iba a contestar una sección del instrumento de Evaluación Docente y al contestar cada pregunta debería: 1. *Leer la pregunta en voz alta.* 2. *Compartir verbalmente todo lo que pasara por su cabeza en ese momento,* resaltando tres

aspectos clave: qué entendió que le preguntaba el reactivo, si hubo alguna parte del reactivo o palabra que le pareciera confusa y, al dar su respuesta desatacar en qué se basó de la práctica del docente para dar su respuesta.

Tras la explicación del protocolo y antes de la aplicación, se le solicitó al participante recordar algún profesor o profesora que le hubiera impartido una materia durante el semestre anterior al que estaban inscritas/os al momento de la entrevista⁷ (semestre 2019-2) y que recordara cómo había sido la dinámica de la materia y la práctica del docente. Una vez seleccionada la profesora o profesor se le solicitó mencionar al aplicador únicamente el nombre de la asignatura y no el nombre del profesor/ra y así conservar su anonimato.

Posteriormente, se llevaron a cabo dos ejercicios de práctica para que el participante se familiarizara con el Pensamiento en voz alta y para enfatizar los tres aspectos claves a resaltar durante su participación. Tras los dos ejemplos el aplicador se aseguró que no hubiera dudas sobre el procedimiento para proseguir con la aplicación.

Al asegurarse que el participante entendiera el método de laboratorios cognitivos se aplicó el protocolo previamente delimitado.

Durante la aplicación no hubo interrupciones y se lograron llevar los 11 laboratorios cognitivos tal y como estaba planeado. Se desarrolló el protocolo sin eventualidades, siempre buscando respetar lo establecido para mantener las condiciones de aplicación.

Una vez concluido el laboratorio cognitivo se revisó la grabación de la sesión y se transcribió fielmente toda la sesión para un escrutinio y análisis de las intervenciones y comentarios de los participantes con mayor profundidad.

⁷ Se tomó la decisión de hacer el laboratorio cognitivo con base en los docentes del semestre anterior pues al momento de la aplicación aún no tenían información suficiente para valorar a los docentes que tenían en ese momento.

2.8 Estrategias para el análisis e interpretación de la información

2.8.1 Trabajo de gabinete para recabar de evidencia de validez del contenido

El trabajo de gabinete buscó, recopiló, organizó y arrojó información respecto a la fundamentación teórica y empírica y al proceso de desarrollo del Perfil docente e Instrumento de evaluación del desempeño docente.

La información recabada provenía de documentos de trabajo, minutas de reuniones, documentos de difusión, fichas técnicas, resúmenes ejecutivos, memorándums e informes institucionales.

Tal como se mencionó en el diseño del proceso de validación, se definieron criterios para valorar la información recabada en el trabajo de gabinete y poder generar evidencias que respaldaran si el contenido del instrumento es adecuado para medir el desempeño docente de acuerdo con el Perfil Docente.

Se clasificaron los documentos recabados, y otros de elaboración propia a partir de la información analizada, según los criterios de valoración de contenido de Sireci (2014), mismos que se pueden ver en la siguiente tabla (Tabla 9.)

Tabla 9

Criterios de valoración del contenido de Sireci (2014) en relación con las evidencias

Criterio de valoración del contenido.	Información presentada como evidencia
Definición del dominio	<ul style="list-style-type: none">• El Perfil docente del Área de Formación General de la licenciatura escolarizada.• Ficha técnica del instrumento de evaluación del desempeño docente donde se presenta el objetivo de evaluación, el propósito, la población objetivo, alcances, usos, impacto y cobertura.
Representación del dominio	<ul style="list-style-type: none">• El proceso conjunto de desarrollo de los atributos del Perfil docente y los reactivos correspondientes para medir cada reactivo.• Presentación estructurada de las múltiples fuentes bibliográficas del Perfil docente que aseguran la correcta y contextualizada definición de la buena docencia universitaria.
Relevancia del dominio	<ul style="list-style-type: none">• La propuesta de tabla de especificaciones donde se hace explícita la alineación entre los reactivos y el atributo que pretenden medir.
Proceso de desarrollo del instrumento apropiado	<ul style="list-style-type: none">• Presentación cronológica del proceso de construcción sistemático donde se resaltan los avances que se tuvo, los cambios y adecuaciones a lo largo de los cuatro años que duró la actualización.

Fuente: Elaboración propia.

2.8.2 Laboratorios cognitivos para recabar evidencias de validez de los procesos de respuesta

Los Laboratorios cognitivos arrojaron testimonios orales orgánicos de la comprensión de las y los participantes, orientados hacia aspectos particulares del interés del investigador:

- a. Lo que entendieron que les pedía el reactivo
- b. Lo que no entendieron del reactivo
- c. Los rasgos en los que se basaron de la práctica del docente para asignarle una calificación (dentro de las opciones de respuesta disponibles)

Se definió como unidad de análisis a los testimonios individuales que explicitan la comprensión que tuvo el/la participante del reactivo valorado. Cabe señalar que los *testimonios individuales* se construyen a partir del contenido de las respuestas de las y los participantes, en las que pueden presentarse uno o más *testimonios* en relación con la información que proporcionan en cada respuesta.

Para seleccionar los testimonios se consideró que la persona mencionara explícitamente su comprensión del reactivo (Por ejemplo “Lo que entendí que me pedía...”, “Yo entendí que...”, “Entiendo que me pide...”.) De esa manera se evitaba un sesgo por parte del codificador y se acotó la selección de testimonios de comprensión a lo explícitamente relacionado con esta.

Se decidió que el nivel de análisis de la comprensión sería a nivel del reactivo, pues el estudio busca explorar la comprensión que se tiene de estos y si son entendidos como se planeaba.

El proceso de análisis que se siguió fue el siguiente:

I. Transcripción y estructuración de las entrevistas.

1. Se transcribieron todas las entrevistas en formato Word© para un análisis más particular. Se separaron los turnos de habla entre el investigador y el participante.
2. Para mantener el anonimato de quienes participaron en los laboratorios se les fue asignado un código que consistió en la primera letra de su nombre, su sexo, semestre y mitad del instrumento revisada.
3. Por cada laboratorio se tuvo un tiempo promedio de una hora y un promedio de siete páginas de transcripción.

II. Organización y creación de la base de datos general de comprensión (lo que entendieron les pedía el reactivo).

1. Se elaboró *la base de datos general de comprensión* donde se presentan las variables que atraviesan a los testimonios de comprensión. En esta base se registraron los testimonios relacionados con el aspecto A y B de las respuestas (“Lo que entendieron que les pedía el reactivo” y “Lo que no entendieron del reactivo”).
2. Para la selección de los *testimonios de comprensión* se siguió un proceso de codificación según su contenido y tipo de información que proporcionaba. De esta manera se desglosaron los testimonios en bruto transcritos previamente en entradas de información por unidad de análisis (testimonios particulares que esbocen aspectos de su comprensión).
3. Cada respuesta individual puede contener uno o más *testimonios de comprensión* y que pueden dar cuenta de uno o más aspectos en relación con la comprensión del reactivo. Entonces, se registran de manera separada como unidad de análisis.

III. Análisis de la comprensión de los reactivos

1. Se hizo una categorización por contenido del *testimonio*, construyendo categorías descriptivas de manera inductiva, mismas que fueron exhaustivas y excluyentes, siguiendo lo expuesto por Coffey y Atkinson (2003), generando categorías para resumir y agrupar los datos cualitativos para su posterior análisis.

2. Las categorías agruparon los distintos *testimonios de comprensión* de acuerdo con su contenido y su temática asociada a la comprensión general que se tuvo del reactivo.
3. Se organizaron los testimonios por reactivo, de esta manera se pueden vislumbrar testimonios de comprensión de diversos participantes respecto al mismo reactivo, permitiendo analizar cómo se entendió el reactivo en general.
4. Se analizaron las categorías asignadas a cada testimonio de cada reactivo para encontrar la tendencia de comprensión de la muestra. En el análisis se retomó también aspectos clave de los testimonios para recuperar información que a criterio del investigador aportaba al análisis del reactivo
5. De manera adicional, a petición de la Comisión EVALDOC, se generaron dos categorías predefinidas: Comprensión y Duda, para tener un referente directo si el reactivo fue, en lo general, comprendido por el participante o si tuvo una duda generalizada.

IV. Análisis de la alineación entre objetivo de medición del reactivo y la comprensión de la muestra.

1. Se definieron tres categorías para analizar el grado de alineación entre los reactivos:

ALTA. Hay una correspondencia y alineación clara entre la comprensión general del reactivo por la muestra y el objetivo de medición del reactivo.

MEDIA: Existe correspondencia entre la comprensión del reactivo que tuvo la muestra, pero se hallaron comentarios que evidenciaban algún aspecto que influía en la comprensión y la desalineaba con el objetivo de medición.

BAJA: No hay una correspondencia y alineación clara entre la comprensión del reactivo por la muestra. Se hallaron elementos del contenido del reactivo que confundían al respondiente o que desviaban su comprensión del objetivo de medición.

2. Se comparó la comprensión general del reactivo derivada del análisis de los testimonios con el objetivo de medición definido por la comisión EVALDOC, asignándole una de las categorías de alineación definidas previamente.

3. Una vez revisados todos los reactivos se seleccionaron los reactivos en los que hubo una alineación Media y Baja y se prepararon observaciones y recomendaciones para las y los elaboradores del instrumento.

Este análisis por categorías permite generar información directa de cómo fueron comprendidos los reactivos por la población muestra, y posteriormente conocer qué tanto se alinea dicha comprensión con la intención de medición definida para el reactivo. Tener evidencia que describa el grado de alineación entre la comprensión y la intención de medición permite respaldar la validez de los usos e interpretaciones de los resultados del instrumento.

3.0 Resultados.

Se presentan los resultados en esta validación del Instrumento de evaluación del desempeño docente desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Están divididos en dos bloques: los resultados de las evidencias de contenido y los resultados de las evidencias de los procesos de pregunta debido a la diferente naturaleza de ambos.

3.1 Resultados de las evidencias de contenido.

Para recabar evidencias de validez del contenido del instrumento se llevó a cabo un trabajo de gabinete, el cual consistió en recabar, revisar y organizar información respecto al proceso de desarrollo de la evaluación del desempeño docente, estructurándola y valorándola de acuerdo a los criterios definidos por Sireci y Faulkner (2014), con la intención de valorar qué tan pertinente era el contenido del instrumento para medir la a buena práctica docente definida en el Perfil Docente de la Facultad de Psicología.

Tal como se describe en la sección 2.3.1 *Diseño del proceso de validación de contenido*, se retomaron los cuatro criterios para valorar el contenido del instrumento de evaluación del desempeño docente:

- Definición del dominio y fundamentación teórica y empírica
- Representación del dominio
- Relevancia del dominio
- Proceso apropiado de desarrollo del instrumento

A continuación, se presenta la información recabada organizada de acuerdo con cada criterio presentado previamente.

3.1.1 Definición del dominio.

Se encontró que el instrumento de evaluación del desempeño docente cuenta con una ficha técnica que describe puntual y claramente el objetivo de la evaluación, el propósito del instrumento, los alcances, población objetivo, usos propuestos, impacto en la comunidad, cobertura, tipo de instrumento, tipo de respuesta, requisitos para la aplicación, tipo de aplicación, duración de la aplicación, frecuencia

y momento de la aplicación, fundamentos, documentos relacionados y participantes de la validación⁸.

Por otra parte, el instrumento mide el desempeño docente de las y los profesores del Área de Formación General (AFG) del sistema escolarizado, por lo que fue necesario definir cuál es el estándar o referente que represente el *buen desempeño docente*. Por lo cual se desarrolló el *Perfil Docente de la Licenciatura Escolarizada*.

El Perfil describe de manera puntual 39 atributos organizados en 4 dimensiones que representan los rasgos de un buen docente del AFG de la Facultad de Psicología. Este perfil, como se describirá más adelante, fue construido a partir de un trabajo colegiado de expertos, expertas y docentes que considero múltiples fuentes teóricas y empíricas.

Como parte de las evidencias de validez del contenido del instrumento, en particular las relacionada con la definición del dominio, se decidió explorar y reportar las fuentes teóricas y empíricas utilizadas para definir y sustentar el contenido del Perfil e instrumento de evaluación docente.

3.1.2 Representación y relevancia del dominio

Para valorar si se cuenta con evidencia que respalde la suficiente representación y relevancia que tiene el contenido del instrumento para medir el constructo, es necesario asegurarse que los reactivos tengan una correspondencia con los atributos definidos en el Perfil Docente, buscando que no esté subrepresentado o sobrerrepresentado en el instrumento.

En este sentido, la Guía para Elaboración de Instrumentos de Medición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) recomienda la elaboración de una Tabla de especificaciones en donde se presente de manera explícita la relación que hay entre los atributos que conforman el Perfil Docente sobre el que se está evaluando y los reactivos que evalúan cada atributo.

⁸ Parte de esta información se encuentra descrita en la *sección 2.5.2 Instrumento de evaluación del desempeño docente* de este trabajo. Para consultar la Ficha técnica oficial consultar el sitio <https://sites.google.com/view/evaldoc-fp-unam/>

Una Tabla de especificaciones es una herramienta en la que se consignan de forma esquemática los conocimientos, contenidos, objetivos, competencias que serán objeto de evaluación. Incluye además la indicación acerca de qué ítems o actividades de la prueba corresponden a cada contenido u objetivo (Ravela, 2006).

En el marco de esta validación, se compiló información de múltiples informes, documentos de trabajo y reportes internos, y se construyó una propuesta de Tabla de Especificaciones donde se presenta clara y concisamente la relación del instrumento con los atributos del perfil. Asimismo, se incluyó la descripción general de cada atributo, su fuente teórica o empírica, el objetivo de medición y la versión final de cada reactivo.

En la tabla 10 se presenta una versión resumida de la propuesta de tabla de especificaciones:⁹

⁹ Si se desea consultar la propuesta completa de tabla de especificaciones revisar la página: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/179bCwgspkBr2kmslkwOFsRm-onRhZ06V/edit?usp=sharing&oid=104118088506547604936&rtpof=true&sd=true>

Tabla 10

Tabla de especificaciones del instrumento de evaluación del desempeño docente. (PARCIAL)

Dimensión	Atributo	Reactivo
Competencia pedagógica	Emplear diversos recursos o estrategias para enseñar	1. Empleó diversas estrategias para enseñar
Competencia pedagógica	Indagar sobre las ideas o conocimientos previos de los estudiantes para adecuar la enseñanza	2. Indagó sobre las ideas o conocimientos previos de los estudiantes para adecuar la enseñanza
Competencia pedagógica	Seguir una secuencia clara en las sesiones (ejemplo: presentar los objetivos, desarrollar los temas y dar un cierre)	3. Siguió una secuencia clara en las clases (ejemplo: iniciar, desarrollar los temas y dar un cierre)
Competencia pedagógica	Exponer los temas de forma organizada	4. Expuso los temas de forma organizada
Competencia pedagógica	Explicar los temas de manera clara	5. Explicó los temas de manera clara
Competencia pedagógica	Adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes	6. Adaptó la enseñanza a las necesidades de los estudiantes
Competencia pedagógica	Facilitar la aplicación práctica de los temas vistos	7. Facilitó la aplicación práctica de los temas vistos
Competencia pedagógica	Vincular el contenido teórico con ejemplos de la vida cotidiana	8. Vinculó el contenido teórico con ejemplos de la vida cotidiana o profesional
Competencia pedagógica	Generar preguntas que propiciaron la reflexión de los temas vistos	NO SE INCLUYO EL REACTIVO EN LA VERSIÓN (MAYO 2020)
Competencia pedagógica	NA	9. Mostró dominio de los temas enseñados
Competencia pedagógica	Estimular el pensamiento crítico en el curso (ejemplo: contrastar teorías, debatir argumentos, contrastar teoría con evidencia)	10. Estimuló el pensamiento crítico en el curso (ejemplo: contrastar teorías, debatir argumentos, contrastar teoría con evidencia)
Competencia pedagógica	Usar Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para mejorar el aprendizaje de los temas	11. Usó de manera pertinente las tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar el aprendizaje de los temas
Competencia pedagógica	Proponer actividades para desarrollar habilidades metodológicas básicas	12. Propuso actividades para desarrollar habilidades metodológicas básicas (ejemplo: búsqueda de bibliografía académica, planteamiento de problemas, análisis crítico de textos y procesamiento, análisis e interpretación de información)

Competencia pedagógica	Implementar actividades que permitan el aprendizaje de y entre los estudiantes del curso	13. Implementó actividades que permitieron que los estudiantes del curso aprendieran unos de otros
Competencia pedagógica	Vincular los contenidos del curso con otras asignaturas del plan de estudios	14. Vinculó los contenidos del curso con otras asignaturas del plan de estudios
Competencia pedagógica	Plantear actividades desafiantes pero alcanzables	15. Planteó actividades desafiantes pero alcanzables
Competencia pedagógica	Distribuir los tiempos del curso para cubrir adecuadamente el programa	16. Cubrió adecuadamente los contenidos del programa dentro de los tiempos señalados en el curso
Competencia pedagógica	Proporcionar ayudas acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes	17. Proporcionó ayudas acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes
Competencia pedagógica	Resolver las dudas de manera comprensible	18. Respondió adecuadamente las dudas de los estudiantes
Competencia pedagógica	Realizar trabajos con su claustro para la planeación, impartición y evaluación de la asignatura	NO SE AGREGA AL CUESTIONARIO
Evaluación del y para el aprendizaje	Establecer claramente los criterios de evaluación al inicio del curso	19. Estableció claramente los criterios de evaluación al inicio del curso
Evaluación del y para el aprendizaje	Retroalimentar el desempeño de los estudiantes para mejorar su aprendizaje	20. Retroalimentó el desempeño de los estudiantes de forma que sirvió para mejorar su aprendizaje
Evaluación del y para el aprendizaje	Evaluar el aprendizaje mediante diferentes estrategias (ejemplo: ensayos, exámenes, proyectos, etc.)	21. Evaluó el aprendizaje mediante diferentes estrategias (ejemplo: ensayos, exámenes, proyectos, rúbricas, etc.)
Evaluación del y para el aprendizaje	Indicar con claridad lo que espera que aprendan los estudiantes a lo largo del curso	NO SE INCLUYO EL REACTIVO EN LA VERSIÓN (MAYO 2020)
Evaluación del y para el aprendizaje	Verificar por medio de diferentes acciones que los estudiantes entiendan los temas de las sesiones	22. Verificó a lo largo del curso la comprensión de los temas alcanzada por los alumnos
Evaluación del y para el aprendizaje	Hacer preguntas continuamente para valorar la comprensión alcanzada por los alumnos	SE INTEGRA ESTE INDICADOR EN EL REACTIVO 22
Relación con estudiantes	Mostrar un trato respetuoso	23. Mostró un trato respetuoso con todos los estudiantes
Relación con estudiantes	Propiciar un ambiente de confianza para participar	24. Propició un ambiente de confianza y apoyo para favorecer el aprendizaje
Relación con estudiantes	Mostrar interés por el aprendizaje de los estudiantes	25. Mostró interés por el aprendizaje de los estudiantes
Relación con estudiantes	Motivar a los estudiantes a aprender	26. Motivó a los estudiantes a aprender
Relación con estudiantes	Comunicar a los estudiantes que tiene altas expectativas sobre el desempeño que lograrán	27. Comunicó a los estudiantes que tenía altas expectativas sobre su desempeño

Relación con estudiantes	Manifiestar interés por el bienestar integral de los estudiantes	28. Manifestó interés por el bienestar personal de los estudiantes
Relación con estudiantes	Dar oportunidades para que todos los estudiantes participen a lo largo del curso	29. Estimuló la activa participación de todos los alumnos durante el curso
Relación con estudiantes	Ser ético en su quehacer docente	30. Fue ético en su quehacer docente
Relación con estudiantes	Eliminar conductas inadecuadas, tales como acoso, hostigamiento o maltrato que denoten actitudes homofóbicas o machistas.	38. ¿Durante el curso el profesor o profesora presentó alguna conducta inadecuada contigo en términos de acoso, hostigamiento, maltrato o que muestren actitudes homofóbicas o machistas? Sí (pasa al anexo) / No, (pasa a las observaciones). *Se recorre al final del cuestionario
Compromiso Docente	Apegarse a los contenidos del programa	33. Se apegó a los contenidos del programa
Compromiso Docente	Sugerir otras actividades complementarias para fortalecer el aprendizaje (ejemplo: tutorías, asesorías cursos, conferencias, eventos)	32. Sugirió otras actividades complementarias para fortalecer el aprendizaje (ejemplo: tutorías, asesorías cursos, conferencias, eventos)
Compromiso Docente	Cumplir los objetivos del curso	31. Cumplió los objetivos del curso
Compromiso Docente	Impartir el curso de manera personal	34. Fue quien impartió las clases y no un adjunto u otra persona
Compromiso Docente	Asistir puntualmente (iniciar y terminar a la hora asignada en el horario)	35. Asistió puntualmente (iniciar y terminar a la hora asignada en el horario)
Autovaloración del aprendizaje por parte del estudiante	Valorar el aprendizaje alcanzado en este curso	36. Valora qué tanto aprendiste en este curso, selecciona un número según una escala de 1 a 10 donde: 1 es nada y 10 es mucho
Autovaloración del aprendizaje por parte del estudiante	Describir a qué se atribuye el grado de aprendizaje alcanzado en el curso	37. Describe a qué atribuyes el grado de aprendizaje alcanzado en el curso, según el número marcado (abierta):

3.1.3 Proceso de desarrollo del instrumento.

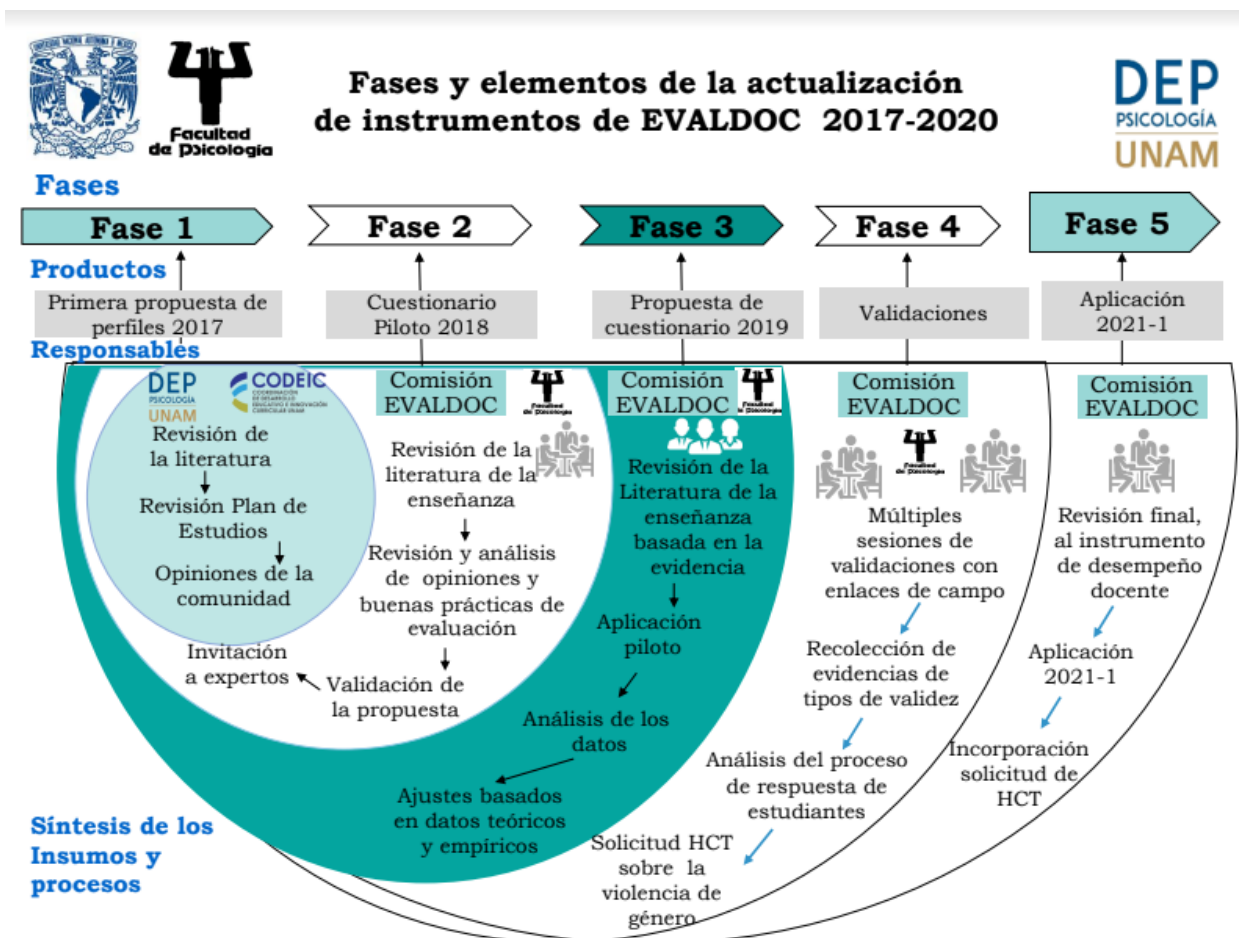
Para explorar el proceso de desarrollo del instrumento y corroborar la existencia de evidencias que respalden el contenido del instrumento, se revisaron múltiples documentos institucionales para recabar y organizar su proceso de construcción.

En la ilustración 4 se presenta un diagrama que describen las fases, productos, responsables, avances y pasos que se llevaron a cabo para actualizar la evaluación del desempeño docente.

Es importante destacar que el Perfil Docente del sistema escolarizado del AFG y El Instrumento de Evaluación del desempeño docente fueron elaborados en paralelo, por lo que comparten el proceso de desarrollo.

Ilustración 4

Fases y elementos de la actualización de instrumentos de EVALDOC.



Fuente: Avance de la actualización de la evaluación del desempeño docente. DEP. 2020

A continuación, se describirá cronológicamente el proceso de desarrollo del instrumento, haciendo énfasis en los productos teóricos y empíricos que sustentan el contenido del Perfil e Instrumento.

2017

En el segundo semestre del año 2017 la Secretaría General de la Facultad instó a la División de Estudios Profesionales a revisar el sistema de evaluación docente (SEVALDOC), en conjunto con la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) y una comisión interna de académicos, como parte de los procesos de actualización y mejora continua.

Se conformó la comisión EVALDOC, la cual es la figura central del proceso de actualización de la evaluación docente. Tiene como función cumplir con la solicitud de actualizar el proceso de evaluación del desempeño docente de la Facultad de Psicología a través de planear, analizar, revisar y validar las propuestas y versiones del nuevo sistema de Evaluación del Desempeño Docente.

La comisión está integrada por personal académico y administrativo de la División de Estudios Profesionales y la División de Universidad Abierta, académicos y académicas especialistas en evaluación educativa, evaluación docente, psicometría y docencia.

La primera acción de la revisión del proceso se enfocó en actualizar los perfiles y cuestionarios que responden los estudiantes cada semestre para adecuarlos a los contextos de enseñanza de cada sistema. Para esto se trazó una ruta de trabajo que consideró una consulta abierta a la comunidad académica, la reformulación de los perfiles y cuestionarios validados por las autoridades de la Facultad y la aplicación piloto de los cuestionarios.

La consulta a la comunidad consistió en conocer “Qué es el buen desempeño Docente” preguntándole a docentes y estudiantes. Se realizó por medio de electrónico del 23 de octubre al 10 de noviembre de 2017, participaron 328 personas. La invitación fue difundida por varios medios de comunicación (correo,

redes sociales, página web), estuvo dirigida a la planta académica y a los estudiantes.

A cada persona se le solicitó colocar 10 características de lo que consideraban que debía tener un buen docente en la Facultad.

Participaron 328 miembros de la comunidad de la Facultad de Psicología: 79 profesores y 109 alumnos del sistema Escolarizado, así como 19 profesores y 121 alumnos del Sistema de Universidad Abierta; aportando en total 3,492 opiniones respecto a la buena docencia.

Tabla 11

Opiniones recabadas en la consulta a la comunidad.

	Académicos	Estudiante	Total
Escolarizado	835	1149	1984
SUA	229	1279	1508
	Total, de opiniones		3,492

Fuente: Consulta a la comunidad académica, 2017.

Una vez obtenidas las 3,492 opiniones de la comunidad se entregaron los resultados a la Comisión de Desarrollo e Innovación Curricular (CODEIC) para ser analizadas y elaborar reportes correspondientes para la difusión de lo encontrado.

2018

En 2018 se mantuvo un trabajo activo de actualización del Sistema de Evaluación Docente, coordinado por la Dirección, La Secretaría General y la División de Estudios Profesionales.

En este semestre se recibió la Propuesta de Perfiles e Instrumentos de la Coordinación de Desarrollo e Innovación curricular (CODEIC) y la comisión fue la encargada de revisarla para corroborar su pertinencia al contexto de la facultad y el objetivo de la evaluación, buscando que las diversas opiniones del gremio docente fueran consideradas para la construcción del perfil y el instrumento.

La propuesta de Perfiles e Instrumentos desarrollada por la CODEIC derivó del análisis de los comentarios a la comunidad y la una revisión de literatura sobre las *buenas prácticas docentes*. Consistió en dos propuestas de perfiles docentes, una para el Sistema escolarizado y otra para el Sistema de Universidad Abierta.

En ambos perfiles docentes se reconocieron las siguientes cuatro categorías:

- *Competencia Pedagógica* describe las habilidades que el profesor pone en práctica para facilitar el aprendizaje con los alumnos y está integrada por un total de 15 atributos.
- *Compromiso Docente* comprende las obligaciones del profesor con respecto al dominio de su disciplina, su actualización constante y cumplimiento de responsabilidades dentro del aula y está integrada por 16 atributos.
- *Relación con los alumnos* abarca las habilidades que posee el docente para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y está integrada por 10 atributos.
- *Evaluación del y para el aprendizaje*: comprende las actividades que el docente realiza para valorar el aprendizaje de los alumnos y retroalimentar su desempeño y está conformada por cinco atributos
- *Apoyo al aprendizaje*: Esta categoría se agregó exclusivamente al perfil docente del Sistema de Universidad Abierta, la cual incluye las habilidades de planeación del docente para ayudar a los alumnos en las sesiones de trabajo y está constituida por nueve atributos

A partir de los perfiles delineados, la CODEIC diseñó dos propuestas de instrumento de evaluación del desempeño docente¹⁰. La propuesta para el Sistema Escolarizado estuvo conformada por 27 reactivos (nueve para Competencia pedagógica, siete para Compromiso docente, siete para Relación con los alumnos y cuatro para Evaluación del y para el aprendizaje).

La propuesta de cuestionario para el Sistema Universidad Abierta consistió en 22 reactivos (Cuatro para Relación con los alumnos, cinco para Competencia pedagógica, cuatro para Compromiso docente, cinco para Apoyo al aprendizaje y cuatro para Evaluación del y para el aprendizaje).

Tras la generación y entrega de la propuesta de perfiles y cuestionarios de la CODEIC, la Comisión EVALDOC se dio a la tarea de analizarla y adecuarla, buscando que dicha evaluación fuera acorde a las características particulares de la Facultad de Psicología, así como a los criterios y necesidades actuales y que tuviera la estructura más adecuada para su implementación.

¹⁰ Para consultar la propuesta de los perfiles docentes y su instrumento correspondiente revisar el informe que entregó la CODEIC a la Facultad de Psicología. Enlace: <https://drive.google.com/file/d/1hUN6xHI3vfDXxJbcleas-cJzu0z-GECU/view>

La propuesta final de la primera versión de los perfiles y cuestionarios para el sistema de evaluación del desempeño docente quedó conformada por un perfil y cuestionario por cada sistema (SE y SUA). Ambos perfiles mantuvieron las categorías propuestas por la CODEIC, pero sufrieron cambios en los atributos de cada categoría. Por su lado, los cuestionarios también tuvieron modificaciones notables en el número y contenido de los reactivos.

La Comisión de Evaluación Docente llevó a cabo un proceso de sensibilización a la evaluación docente con la población de profesores y profesoras de la facultad. Se enviaron correos al gremio docente resaltando las características que se buscaba tuviera esta nueva evaluación. Asimismo, se invitaron a expertos en evaluación docente para resaltar la utilidad y beneficios que tenían los procesos de evaluación.

Entre los meses de abril y mayo del 2018 se llevó a cabo el primer piloteo del instrumento de evaluación del desempeño docente, el cual derivó de la propuesta de la CODEIC, las opiniones de la comunidad y el trabajo colegiado de la comisión EVADOC.

El instrumento aplicado contaba con 46 reactivos para Sistema Escolarizado y 48 para Sistema de Universidad Abierta. Se aplicó en modalidad en lápiz y papel a las asignaturas del Área de Formación General (AFG) de la Licenciatura: semestres 2º, 4º y se incluyeron las asignaturas del campo de Psicología organizacional de 6º semestre debido a la falta de materias de este campo en el AFG.

Participaron 184 docentes, 136 del Sistema Escolarizado y 48 del Sistema de Universidad Abierta, siendo un total de 17 asignaturas evaluadas.

Al concluir el periodo de aplicaciones de los instrumentos se obtuvieron los siguientes datos: (División de Estudios Profesionales [DEP], 2019)

- 6, 613 cuestionarios contestados (6, 448 escolarizados y 165 de SUA)
- 299 grupos/profesores¹¹ evaluados (206 escolarizados y 12 de SUA).

¹¹ Un mismo profesor puede impartir diferentes o una misma materia en varios grupos, por lo que se nombra mejor grupo/profesor

- 81 grupos/profesor sin evaluar (15 escolarizados y 66 de SUA).

Se encontraron valores altos en consistencia interna (.96) todos los reactivos mostrando sesgos positivos. Se fijaron como criterios de eliminación de reactivos que los reactivos no aportaran al propósito del instrumento y que presentaran características psicométricas no óptimas. Bajo estos criterios fueron excluidos 12 reactivos, quedando 35 para un siguiente pilotaje y validación. Asimismo, se realizó un análisis factorial exploratorio con un modelo con cuatro factores latentes.

2019

El trabajo continuó con la consolidación permanente de la Comisión de enlaces, la cual está conformada por docentes representantes de los seis claustros docentes de la facultad, las cinco coordinaciones de área y el Sistema de Universidad Abierta.

Esta comisión busca ampliar la representación del gremio docente de la facultad en la toma de decisiones y validación del perfil docente al crear un enlace directo con las y los profesores para consultar, revisar y opinar respecto al proceso de actualización.

La Comisión EVALDOC en conjunto de la Comisión de Enlaces llevaron a cabo reuniones y presentaciones de sensibilización mensuales, en una de ellas se contó con la participación de la Facultad de Ingeniería. Las jornadas se enfocaron en comprender la importancia y utilidad del proceso, así como aclarar inquietudes que surgieran.

Se revisaron todos los avances hechos previamente, así como las fuentes teóricas y empíricas que habían servido como fundamento para las versiones previas del instrumento, definiéndose un marco teórico base, un propósito para la evaluación, las características del Sistema de Evaluación Docente, la ficha técnica y el manual del instrumento.

El marco de las buenas prácticas docentes retoma lo propuesto por Shulman (2017) respecto al conocimiento que tienen las y los docentes, diferenciando el *conocimiento del contenido*, *conocimiento pedagógico* y *el conocimiento curricular*; clasificando los dominios y las categorías del conocimiento docente, así como las

formas de representar ese conocimiento: Conocimiento proposicional, de casos y estratégico.

Asimismo, recupera el modelo de docencia eficaz y el “Aprendizaje Visible” propuesto por John Hattie (2015) en el que se sintetizan y meta-analizan más de 65,000 estudios sobre el aprendizaje universitario, presentando las acciones que tienen una influencia en el aprendizaje de los estudiantes. En su trabajo, Hattie jerarquiza de acuerdo con los puntajes del tamaño del efecto (D de Cohen) la influencia que tiene la acción o rasgo docente con el aprendizaje. El Perfil Docente retoma algunos de los rasgos docentes reconocidos como los que más influyen en el aprendizaje.

Además, considera los hallazgos y desarrollos de Van de Grift (2008) en los que a partir de su trabajo se encontraron factores relacionados positivamente con la participación, la actitud y en general el logro alcanzado por sus estudiantes. Estos son: ambiente de aprendizaje seguro y estimulante, gestión eficiente del aula, instrucción clara, activación del aprendizaje, diferenciación y enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Hubo una revisión exhaustiva y completa de todos los atributos y dimensiones que conformaban el Perfil docente, haciendo los ajustes que se consideraran necesarios de acuerdo con la última revisión con la comisión ampliada. Todos los reactivos que conformaban las propuestas anteriores del instrumento de evaluación del desempeño docente fueron revisados, modificados en contenido y redacción y, en algunos casos, eliminados.

Al final del año, se contó con el fundamento conceptual y teórico, así como el contenido del instrumento, el cual fue acordado en los trabajos participativos y colaborativos de la Comisión. El contenido está fundamentado en las opiniones de la comunidad académica y las evidencias de la enseñanza y docencia efectiva centrada en el aprendizaje. Con ello se buscó fomentar en la enseñanza las acciones que, basados en las evidencias de la literatura especializada, muestran que tienen mayor impacto para el aprendizaje de los estudiantes.

2020

El año 2020 estuvo marcado por coyunturas que influyeron directamente en el proceso de actualización del instrumento EVALDOC. En febrero del 2020 inició un paro de actividades total impulsado por la Asamblea Separatista de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (ASMOFP) para visibilizar la violencia de género en la UNAM y exigir medidas institucionales que atendieran esta problemática, lo que imposibilitó el trabajo de la comisión EVALDOC. Posteriormente, a finales de marzo las medidas sanitarias adoptadas por la UNAM y la Ciudad de México en respuesta a la crisis sanitaria derivada de la pandemia del virus SARS-COVID-19 detuvieron las actividades presenciales.

Uno de los puntos acordados entre las autoridades de la Facultad y la ASMOFP para levantar el paro en mayo del 2020 fue atender a la demanda de incluir en la evaluación docente una pregunta que valorara la presencia de actitudes machistas u homofóbicas por parte del profesor(a). El Honorable Consejo Técnico (HCT) de la facultad encargó la integración de este reactivo a la Comisión EVALDOC.

Para atender al encargo del HCT, así como para continuar con el proceso de validación y revisión final del instrumento previo al piloteo, se llevaron a cabo 4 reuniones por parte de la comisión EVALDOC, a distancia para atender las medidas sanitarias. Por otro lado, se integró una subcomisión de cuatro integrantes enfocada en la elaboración reactivos que evaluaran la violencia en la Facultad.

2021

En el año 2021 se llevó a cabo la primera aplicación del instrumento de evaluación docente, ya revisado por la comisión EVALDOC y la Comisión de Enlaces, además de haber incluido los reactivos sobre violencia de género tras el encargo del H. Consejo Técnico para satisfacer los acuerdos con la ASMOFP.

Se decidió en la comisión EVALDOC que el instrumento de evaluación del desempeño docente sería aplicado de manera separada al de Violencia generado

por la Subcomisión¹², debido a los diferentes propósitos que tienen los instrumentos y la longitud que representaría unirlos. Se tomó la decisión de utilizar el reactivo adicionado respecto a violencia machista y homofóbica como reactivo filtro, el cual, al ser contestado de manera positiva derivaría en el cuestionario de violencia.

Durante el mes de febrero se llevó a cabo la aplicación del instrumento a las y los alumnos de 2°, 4° y 6° semestre (materias del campo del conocimiento de Psicología Organizacional) de la licenciatura en psicología, así como la aplicación del instrumento de violencia de género construido por la subcomisión y revisado por la comisión EVALDOC a estudiantes de 6° y 8° semestres y a alumnos y alumnas que contestaran positivamente al reactivo filtro.

Se acordó que a lo largo del 2021 se llevarían a cabo los primeros análisis para explorar las cualidades psicométricas y recopilar evidencias de validez basadas en la estructura interna del instrumento.

3.2 Resultados de las evidencias de los procesos de respuesta

Esta sección incluye los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas recabadas durante los 11 Laboratorios cognitivos desarrollados durante los meses de agosto y septiembre del 2020.

Se presenta el resultado del análisis de cada reactivo del instrumento de evaluación del desempeño docente, desglosando una síntesis de las respuestas de los participantes, una tabla que recopila los testimonios literales de los participantes y la valoración respecto a la alineación entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión que tuvo la muestra.

En la parte superior se encuentra el reactivo tal y como fue presentado a las y los participantes, el objetivo de medición de dicho reactivo definido por la comisión EVALDOC y una pequeña síntesis de la *Comprensión general* que tuvo la muestra del reactivo a valorar.

En la tabla de testimonios de cada reactivo, las dos columnas de la izquierda son del participante, el código asignado, que indica la inicial de su nombre, sexo y

¹² La subcomisión para el desarrollo del cuestionario de violencia fue creada para responder a las demandas de la ASOMFP para valorar la violencia de género en la facultad de psicología, por lo que tuvo la tarea de diseñar reactivos que midieran la violencia en la Facultad.

semestre, y el testimonio que dio en la entrevista. Las dos columnas de la derecha son del análisis, una del tipo de testimonio de comprensión o duda y otra de una categoría asignada a cada testimonio.

En la parte inferior de cada tabla se describe el grado de alineación encontrado (Alto, Medio, Bajo) así como observaciones y detalles hallados durante la comparación y el análisis.

Es importante recordar que un participante pudo dar más de un testimonio de comprensión, referido a distintas categorías del análisis, por lo que se dividió para tener un análisis más detallado. Las filas corresponden al número de testimonios recopilados para el reactivo en particular.

Este desglose permite revisar con mayor detalle el proceso de respuesta de los participantes y tener más insumos para las categorías de agrupación.

1. El profesor empleó diversas estrategias para enseñar

Objetivo de medición del reactivo: *El estudiante valorará si el profesor utilizó múltiples estrategias de aprendizaje activo y dedicó espacios a estrategias que inciten la participación, la opinión, el debate y el desarrollo de aprendizaje más profundos.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Se refirieron a si el profesor utilizó distintas y actualizadas formas de enseñanza durante la clase, dando dinamismo a esta con métodos didácticos e interactivos. Resalta que dentro de las estrategias novedosas mencionan que deben de ser dinámicas, no monótonas.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	dio distintas formas para enseñar algún tema	comprensión	uso de distintas formas de enseñanza
OH21	sí estaba actualizado en su técnica de enseñanza	comprensión	uso de distintas formas de enseñanza
EM41	que no solamente si estabas copiando del pizarrón o que era el material que nos daba	comprensión	uso de distintas formas de enseñanza
LM41	entiendo como estrategias, diferentes formas de poder transmitirnos el conocimiento, la enseñanza	Comprensión	uso de distintas formas de enseñanza
GM61	Creo que me piden si fue dinámica o si utilizó varios métodos como más interactivos	comprensión	uso de distintas formas de enseñanza
AH61	Entiendo que si fue un poco variada en la manera en que enseñó cada tema	comprensión	uso de distintas formas de enseñanza
OH21	lo que entiendo de esta pregunta es que si su clase era monótona	comprensión	fue didáctico
LM41	entiendo que si el profesor amm, fue... didáctico	comprensión	fue didáctico

Se encontró que existe una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión que tuvo la muestra del reactivo.

2. Indagó sobre las ideas o conocimientos previos de los estudiantes para adecuar la enseñanza

Objetivo de medición del reactivo: *El estudiante valorará si el profesor realizó un diagnóstico inicial del nivel de conocimiento con el que llegan los estudiantes para planear apoyos y estrategias acordes.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Los participantes reportaron entender que el profesor indagaba sobre los conocimientos previos; resaltan los exámenes y preguntas directas. Destaca el comentario de un alumno de primer semestre que considera que por ser de primer semestre su profesora dio por hecho que no tenían conocimientos previos.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	que pregunto antes o hizo exámenes para conocer si nosotros ya teníamos alguna idea del tema (...) poder a empezar no tan alto o no tan bajo las clases con mucha información tan grande o con poca	comprensión	preguntaba sobre los conocimientos previos
OH21	que nos hacía como un propedéutico para saber que teníamos conocimiento cerca del tema,	comprensión	preguntaba sobre los conocimientos previos
EM41	nos preguntaba durante la clase, como conocimientos previos	comprensión	preguntaba sobre los conocimientos previos
LM41	entiendo como indagó, preguntarnos, sobre las ideas o conocimientos que teníamos previamente	comprensión	preguntaba sobre los conocimientos previos
GM61	Aquí creo que se refiere a que, si antes de la clase o cada tema el profesor hizo, empezó a preguntar en qué conocíamos antes y en eso basarse para dar su clase.	comprensión	preguntaba sobre los conocimientos previos
AH61	entiendo perfecto que exámenes diagnóstico para saber qué tanto conoces del tema y así saber que tanto vas a dar de ese tema.	comprensión	preguntaba sobre los conocimientos previos
AM22	no sabía que responder como tal porque como fue mi primer semestre la profesora no nos hizo un examen ni nada por el estilo porque sabía o daba por hecho que no teníamos ningún conocimiento	duda	Difícil en alumnos de primer semestre

Se encontró que hay una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición planteado.

3. Siguió una secuencia clara en las clases (ejemplo: iniciar, desarrollar los temas y dar un cierre)

Objetivo de medición del reactivo: *El estudiante valorará si el profesor planificó las sesiones teniendo claro qué es lo que los estudiantes deben comprender o hacer, el tiempo y recursos disponibles.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Resaltan dos interpretaciones, ambas respecto al orden que sigue el docente, una enfocada en el orden dentro de la clase y otra enfocada al temario, pese a que se muestran ejemplos. En general se podría decir que entendieron que si el profesor seguía un orden tanto al dar una clase como al integrar los temas.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	llevo todas sus clases como calendarizadas	comprensión	orden al aplicar el temario
AM22	desarrollo bien los temas	comprensión	orden al aplicar el temario
AM22	pudo llevar todo el temario como se debería	comprensión	orden al aplicar el temario
AM22	dar tanto un inicio no tan grande como fue la semana de chocolate y un cierre en su momento.	comprensión	orden al aplicar el temario
OH21	hace referencia a si tenía un modo de operar en sus clases, que se parecía, fuera consistente	comprensión	orden al dar la clase
EM41	sí tuvo como un orden	comprensión	orden al dar la clase
LM41	entiendo que lo que hizo fue como tener un cierto orden	comprensión	orden al dar la clase
AH61	Entiendo perfectamente que siguió una estructura en cada clase en la que iniciaba, daba el tema y luego daba una conclusión.	comprensión	orden al dar la clase

Se encontró que hay una alineación MEDIA entre la comprensión del reactivo con el objetivo de medición pues hubo dos interpretaciones, una de las cuales difiere respecto a lo que se basan para valorar la secuencia y orden, siendo que el reactivo se refería a las sesiones y la comprensión al temario durante el curso.

4. Expuso los temas de forma organizada

Objetivo de medición del reactivo: *El estudiante valorará si el profesor organizó la presentación de los contenidos por: dificultad, cronología, superficial a profundo u otra que sea pertinente*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Los estudiantes muestran entender que el reactivo les pregunta si el profesor organizaba la forma en que presentaba los contenidos, toman como referencia la organización de los contenidos que viene en el programa de la materia.

Destaca dos testimonios: un comentario resaltando el hecho de que el reactivo no especifica a qué temas se refiere el reactivo, y otro mencionando el uso que el profesor puede hacer de tecnicismos y su disposición a explicar el significado de estos.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	que no se pasaba de un tema a otro y siguió el temario.	comprensión	orden al presentar los temas
AH61	Entiendo lo mismo de la estructura, pero esta vez acotada al tema, que tal vez presentar algún antecedente del tema, el tema como tal, alguna aplicación que tengamos los de organizacional con ese tema o alguna actividad transdisciplinaria	comprensión	orden al presentar los temas
OH21	quiere saber la pregunta si siguió el programa como viene el orden	comprensión	orden al presentar los temas
EM41	estoy entendiendo es que, si tenía como una secuencia con los temas que iba dando, o sea que a lo mejor se relacionaron con el tema anterior, y este diera inicio al que seguía	comprensión	orden al presentar los temas
LM41	Lo entiendo es que si tuvo una organización al darnos los temas	comprensión	orden al presentar los temas
GM61	lo que entendí que tenía que contestar, que sí siguió un orden en cuanto a los temas. El del programa de la materia.	comprensión	orden al presentar los temas
AM22	de una forma clara a entenderlo como del lenguaje (...) utilizaba ciertos tecnicismos que muchos no conocíamos, entonces los utilizaba, pero al mismo tiempo explicaba a lo que se refería.	comprensión	claridad al exponer información
AM22	dio las clases del tema explicando el tema, resolviendo dudas	comprensión	explicaciones del tema

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición.

5. Explicó los temas de manera clara

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor explicó los temas de manera comprensible, acorde al lenguaje del campo y la temática.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Aquí la mayoría de los testimonios indican que los participantes se enfocan en la capacidad que del profesor de dar los temas de una manera que se entendieran sus explicaciones. La claridad de la enseñanza la ven en términos del entendimiento que tienen de los temas vistos: si entendieron fue porque la explicación fue clara. Asimismo, destacan cualidades del docente como si su tono de voz era el adecuado y si “se le entendía” al hablar, además de su capacidad de mantener el hilo del tema y no divagar o cambiar de tema.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	pudo dar los temas para que todos entendiéramos y que no hubiera dudas	comprensión	le entendían a sus explicaciones
AM22	que no se revolvieran con otros temas que no tenían que ver	comprensión	le entendían a sus explicaciones
OH21	quiere saber si se le entendió totalmente	comprensión	le entendían a sus explicaciones
AH61	Entiendo lo mismo que en la pregunta 1 qué se entendía el tema, sé que entiendo el tema porque podría explicar el tema.	comprensión	le entendían a sus explicaciones
EM41	entiendo que se refiere a que cuando al momento de explicarlo yo los comprendí	comprensión	le entendían a sus explicaciones
LM41	entiendo que, ama, pues, lo que explicaba era claro, no había como problemas en cuanto a que no entendiéramos.	comprensión	le entendían a sus explicaciones
GM61	Si entendí los temas.	comprensión	le entendían a sus explicaciones
GM61	también en sí su tono de voz fue claro	comprensión	características personales
GM61	si se entendió lingüísticamente lo que dijo	comprensión	características personales
GM61	sí ohm utilizó ejemplos	comprensión	ejemplificaba para explicar
EM41	no era como que hubiera un momento en el que yo me perdiera en la clase	comprensión	mantener continuidad e interés de los alumnos en la explicación
OH21	para explicar de forma clara" Primero que hable bien, que no se vaya a otros caminos que no corresponden porque muchos se pierden	comprensión	mantener continuidad e interés de los alumnos en la explicación

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión que tuvo la muestra del reactivo.

6. Adaptó la enseñanza a las necesidades de los estudiantes

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor adaptó las necesidades identificadas en el grupo, basado en un diagnóstico y en la revisión continua del impacto de las estrategias usadas.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Aquí se observa que coinciden en modificar su clase de acuerdo con los contenidos, pero cambia lo que se toma a consideración para hacer las adecuaciones: sea las necesidades personales, lo que el grupo quería aprender, los conocimientos previos o al aprendizaje continuo del grupo.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
EM41	Adaptó a las necesidades de los estudiantes me hace pensar como si una persona tuviera algún problema de aprendizaje de primera instancia	comprensión	modificó sus clases de acuerdo con las necesidades personales
LM41	entiendo que las necesidades podrían ser económicas, y tal vez recursos electrónicos tal vez, ohm creo que sería eso.	comprensión	modificó sus clases de acuerdo con las necesidades personales
AH61	Entiendo que se adecuo a algunas situaciones particulares de los estudiantes en general como grupo	comprensión	modificó su clase de acuerdo con las necesidades personales
AM22	respecto a que nos conoció un poco pudo entender como darnos las clases, como ir modificando un poco su forma de dar clases	comprensión	modificó su clase de acuerdo con el aprendizaje del grupo
EM41	sí en algún punto del curso veía que nos quedábamos con cara de "qué?" o sea que veía toda la clase perdida entonces era como de "ah no ok, me tengo que regresar a tal tema" o "tengo que explicarlo de otra forma"	comprensión	modificó su clase de acuerdo con el aprendizaje del grupo
EM41	también podría ser por lo mismo de que como no todos tuvimos eh los mismos profesores el semestre pasado pues cada... a veces podemos diferenciar en no sé, como el, no quiero decir nivel, pero sí como el nivel de los conocimientos que tenemos.	comprensión	modificó sus clases de acuerdo con los conocimientos previos
LM41	Entiendo que si lo que hizo fue como empática de cierta forma a nuestras necesidades para poder tener una mejor enseñanza o una enseñanza. me causa un poco de conflicto "adaptó"	comprensión	modificó sus clases de acuerdo con lo que quería aprender el grupo
OH21	entiende necesidades por lo que queríamos aprender o incluso de horario	comprensión	modificó sus clases de acuerdo con lo que quería aprender el grupo
OH21	quiere saber si el profesor tenía clara la meta del aprendizaje	comprensión	características del profesor
GM61	por métodos de enseñanza entiendo la manera de enseñar	comprensión	comentario sobre el reactivo

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión y el objetivo de medición.

7. Facilitó la aplicación práctica de los temas vistos

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor dio los contenidos acompañados por actividades que incluyan práctica, simulaciones, ejercicios o situaciones reales; todo para ayudar a la consolidación de los temas.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Este reactivo fue entendido como si el profesor explicitó la aplicación práctica de los temas vistos, mencionando ejemplos o la exposición como métodos para lograrlo. Destacan tres comentarios que entienden el reactivo como si hubo una parte o proceso práctico en la materia.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
LM41	Yo entiendo Que la profesora nos facilitó, fue como accesible a la aplicación de la parte práctica de los temas	comprensión	explicitó la implementación práctica de lo visto
AM22	Nos pudo dar ejemplos. o nosotros hacer ejemplos sobre las cosas que estábamos viendo	comprensión	explicitó la implementación práctica de lo visto
OH21	considera a la exposición como medio para llevar de lo teórico a lo práctico	comprensión	exposición como aplicación práctica
EM41	llevarlo a la práctica o sea como a la vida cotidiana, cómo lo podríamos utilizar como profesionistas.	comprensión	explicitó la implementación práctica de lo visto
EM41	Entendiéramos para qué nos servía el tema	comprensión	explicitó la implementación práctica de lo visto
OH21	que si llevamos a la práctica lo teórico	comprensión	hubo una parte práctica en la materia
AH61	Entiendo que aparte de la teoría había un proceso práctico para llevar a cabo lo que aprendiste.	comprensión	hubo una parte práctica en la materia
AM22	hubo una parte práctica de los temas teóricos	comprensión	hubo una parte práctica en la materia

El reactivo presenta una alineación ALTA entre la comprensión que tuvo la muestra y el objetivo de medición.

8. Vinculó el contenido teórico con ejemplos de la vida cotidiana o profesional.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor vinculó el contenido teórico con ejemplos acordes al campo.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Los participantes coinciden en entender este reactivo como si el docente daba ejemplos de la vida real, tanto cotidiana como profesional; haciendo esta relación explícita.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	nos tomaba como los ejemplos de tanto teórico como solamente... no se aspectos como de esta persona pensó esto y lo experimentó así	comprensión	ejemplos de la vida real
AM22	daba como ejemplos de la vida real, contexto de la vida cotidiana	comprensión	ejemplos de la vida real
OH21	La pregunta es muy clara, que si lo que nos quería decir le añadía un ejemplo para un mejor entendimiento	comprensión	ejemplos de la vida real
EM41	que lo temas que veíamos pues no sé cómo dice la pregunta los veíamos aplicados en la vida cotidiana profesional y pues otra vez lo mismo, ¿no? por la parte de prácticas y si los hilaba bien	comprensión	ejemplo de la vida real
LM41	yo entiendo que bastaba como la parte práctica la llevaba a.... la parte teórica, perdón, la llevaba a la parte de nuestra vida cotidiana.	comprensión	ejemplo de la vida real

El reactivo presenta una alineación ALTA entre la comprensión que tuvo la muestra y el objetivo de medición.

9. Mostró dominio de los temas enseñados

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. En este reactivo fue entendido como si el profesor dominaba los temas de tal manera que su explicación fuera entendible, elocuente y con sentido lógico, y si podía responder todas las dudas que surgían durante la clase.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
OH21	LA pregunta de nuevo es muy clara, si sabía de lo que hablaba, así lo entiendo	comprensión	dominaba los temas para explicarlo satisfactoriamente
AH61	Entiendo que al explicarlo transmitía que conocía el tema, no hay algo que no entienda	comprensión	dominaba los temas para explicarlo satisfactoriamente
LM41	entiendo que si la profesora estaba como preparada y dominaba de cierta forma los temas para poder explicarlos y nosotros entenderle.	comprensión	dominaba los temas para explicarlo satisfactoriamente
GM61	que sepa de lo que está hablando o que se vea informada sobre su propia materia	comprensión	dominaba los temas para explicarlo satisfactoriamente
EM41	si nosotros notábamos si sabía de lo que nos estaba diciendo	comprensión	dominaba los temas para explicarlo satisfactoriamente
EM41	sí teníamos dudas nos contestaba o si a lo mejor no lo sabía nos podía decir como de "ok te lo investigo la siguiente clase	comprensión	pudo resolver todas las dudas que surgían
EM41	que no se viera como todo disperso y que se iba por otro lado y esquivaba la pregunta	comprensión	pudo resolver todas las dudas que surgían
AM22	sí pudo resolver dudas y no se quedaba solamente con lo que había llevado preparado de clase	comprensión	pudo resolver todas las dudas que surgían
OH21	Lo que decía lo decía con, digamos, una facilidad para hablar	comprensión	elocuencia al exponer
OH21	lo que te comunicaba te sonaba muy lógico	comprensión	elocuencia al exponer

Algo encontrado en este reactivo es que no tiene correspondencia con alguno de los atributos delimitados en el Perfil Docente, pero si tiene una fuente clara pues fue elaborado por la comisión EVALDOC.

Es necesario corregir este desfase con el perfil docente para darle un propósito de medición.

10. Estimuló el pensamiento crítico en el curso (ejemplo: contrastar teorías, debatir argumentos, contrastar teoría con evidencia).

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor generó acciones de reflexión para estimular el pensamiento crítico sobre los temas revisados.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. En este reactivo la comprensión estuvo en dos aspectos, una del reactivo y otra sobre qué entendían por pensamiento crítico.

Respecto a la primera interrogante, casi todos entendieron que el reactivo les pedía valorar si el docente era el que pedía expresamente que dudaran, criticaran y cuestionaran lo visto en clase, pensando sobre la veracidad o valor de lo que aprendieran.

Respecto a la segunda interrogante parece haber un consenso, la mayoría entiende el pensamiento crítico como poner a prueba la información disponible, pero algunos resaltan la veracidad o corrección de la información nueva y otros resaltan el cuestionar las ideas o información con las que ya contamos. Asimismo, se destaca el comentario implicando que, debido a que es una materia del campo de psicología organizacional, el pensamiento crítico no es necesario.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AH61	Entiendo que nos hacía pensar si lo que estaba diciendo era real o no	comprensión	pedía un enfoque crítico sobre que es correcto o incorrecto
EM41	creo que se refiere aquí con, como con la misma retroalimentación que ella daba pero que nosotros viéramos en qué estábamos bien o en que estábamos mal	comprensión	pedía un enfoque crítico sobre que es correcto o incorrecto
OH21	sí nos pedía un enfoque crítico frente a los conocimientos para adquirir conocimientos de una forma crítica	comprensión	pedía un enfoque crítico sobre qué es correcto o incorrecto
AM22	Entiendo que pudo tener como esa comunicación con sus alumnos y esa como confianza con ellos para poder hacer que ellos empezaran a tener un pensamiento crítico o que pudieran demostrar ese aspecto	comprensión	comunicación y confianza para fomentar pc
EM41	Usa los ejemplos como lista de chequeo	comprensión	comentario sobre el participante
LM41	entiendo que si la profesora, en este caso, hacernos pensar, o sea entender para poder pensar	comprensión	nos hacía pensar
LM41	de cierta forma no sólo pensar, pero criticar	comprensión	nos hacía críticos
LM41	Entiendo el pensamiento crítico como criticar y preguntarte el por qué, el para qué, mmm, y creo que ya.	comprensión	pensamiento crítico:

			cuestionarte lo que sabes
OH21	primero cuestionarte tus acciones, pensamientos, los demás, cuestionándotelos, que no solo te los... bueno primero sería cuestionar, pero después buscar la información correcta	comprensión	pensamiento crítico: cuestionarte lo que sabes
AM22	Entiendo por pensamiento crítico (...) que es el que tú tengas tu propio criterio, que, bueno, no tanto como tu propio criterio, que puedas ver algo, un tema y tu entender de forma crítica,	comprensión	pensamiento crítico: cuestionarte lo que sabes
GM61	Entiendo por pensamiento crítico distinguir entre lo que es cierto y lo que no. Eh. Pensar por tu cuenta. Basado en evidencia que tú has leído de fuentes creíbles. es que no se si en este caso aplique porque nuestra materia es mas de organizacional que de científica, en donde si hay varias teorías y todo eso	comprensión	pensamiento crítico: distinguir entre lo que es cierto y lo que no
OH21	saber que lo que muchas veces tenemos claro o que las cosas son como son tenemos que saber que no siempre son así y que damos mucho por hecho	comprensión	pensamiento crítico: distinguir entre lo que es cierto y lo que no
AH61	nos permitía comparar si era real o no precisamente con alguna otra teoría	comprensión	pensamiento crítico: distinguir entre lo que es cierto y lo que no

Existe una alineación MEDIA entre el objetivo de medición y la comprensión general pues, aunque la mayoría si entendió de manera similar el reactivo, el que haya discrepancia sobre la comprensión del término “pensamiento crítico” influye en cómo valoran a sus docentes al cambiar el referente de su juicio.

Asimismo, al detectarse el rol de los ejemplos es necesario que se revisen y se aseguren abarquen todo lo que se desea que representen acciones para estimular el pensamiento crítico.

11. Usó de manera pertinente las tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar el aprendizaje de los temas.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor aprovechó las tecnologías de la información y la comunicación para la explicación, la apropiación de los temas, el manejo de contenidos y la práctica de los contenidos.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. En este reactivo los alumnos entendieron que el reactivo les pedía que valoraran si el docente pudo utilizar distintas TIC para enseñar los contenidos y para comunicarse con los estudiantes. Destaca el comentario respecto a la actualización en cuestión de tecnología.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	entiendo que pudo utilizar plataformas para tanto darnos más info, subir tareas, subir las presentaciones	comprensión	utilizar tic para la clase
LM41	entiendo que si la profesora utilizó tecnología adecuada para nuestro aprendizaje	comprensión	utilizar tic para la clase
EM41	Pues o sea yo supongo que se refiere a todas las TIC que ocupó	comprensión	utilizar tic para la clase
AH61	Entiendo que además de la clase buscó algún otro medio tecnológico para ver algo respecto a algún tema.	comprensión	utilizar tic para la clase
EM41	Considera las TIC como va desde las bibliotecas virtuales que tenemos, bueno que tiene la UNAM, programas simuladores prácticos	comprensión	tic como recursos bibliográficos
AH61	Entiendo que además de la clase buscó algún otro medio tecnológico para comunicarse con nosotros	comprensión	utilizar tic para la comunicarse
OH21	suenan como si estaba actualizado en temas tecnológicos para facilitar el aprendizaje del alumno	comprensión	estaba actualizado en temas tecnológicos

El reactivo presenta una alineación ALTA entre la comprensión que tuvo la muestra y el objetivo de medición.

12. Propuso actividades para desarrollar habilidades metodológicas básicas (ejemplo: búsqueda de bibliografía académica, planteamiento de problemas, análisis crítico de textos y procesamiento, análisis e interpretación de información)

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor propuso actividades como la incorporación de prácticas sobre la búsqueda de bibliografía académica, planteamiento de problemas, análisis crítico de textos y procesamiento, análisis e interpretación de información.*

La mayor parte comprendió el reactivo, aunque hubo dudas sobre el concepto de “metodológicas básicas” en estudiantes de segundo semestre. Los ejemplos ayudaron para resolver y dar respuesta. Entendieron que este reactivo les pedía valorar si el docente dio herramientas metodológicas que ayudaran a buscar información, elaborar tareas e investigar, además de plantear actividades para desarrollar estas habilidades.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
LM41	si nos hizo o propuso... planteó, eh actividades para, mmm, para tener habilidades en cuanto a investigación	comprensión	enseño habilidades en cuanto a investigación
AM21	creo que se refiere a nosotros darnos como herramientas para buscar más allá, para elaboración de tareas o cosas por el estilo	Comprensión	el profesor dio herramientas para buscar información
GM61	Si nos pide siempre en todas nuestras prácticas buscar bibliografía eh	comprensión	enseño a buscar conocimientos
OH21	Lo que quiere saber es que, si nos incitó a indagar en cuanto a los conocimientos, si nos enseñó a buscar conocimientos	comprensión	enseño a buscar conocimientos
OH21	supongo que eso quiere decir con habilidades metodológicas básicas, como buscar bien el conocimiento	comprensión	enseño a buscar conocimientos
EM41	si nos ponía como cierto orden que tenía que llevar. Usa los ejemplos como lista de chequeo	comprensión	ejemplos como lista de chequeo
AH61	entiendo que hay ciertas habilidades metodológicas básicas que son las que ya están enlistadas aquí y que yo tengo que decir si ella las usó o no	comprensión	ejemplos como lista de chequeo
LM41	me causa conflicto "interpretación de información, no sé a qué exactamente se refiera.	duda	conflicto en interpretación de información
AM21	aquí me sacó un poco la pregunta, como que al leerlo por primera vez no lo capté	duda	costó trabajo entender
AM21	en la parte de habilidades metodológicas básicas. Como que ahí me saco un poco pero ya con los ejemplos fue mejor para entender.	duda	se atora en "herramientas metodológicas básicas"
OH21	no estoy entendiendo muy bien la pregunta	duda	costó trabajo entender

Se encontró una alineación MEDIA pues parte de la muestra no entendía el término Habilidades metodológicas básicas, lo que influye en su valoración del docente en el atributo correspondiente.

Se replica lo encontrado en el reactivo 10 de los ejemplos siendo tomados como lista de chequeo.

13. Implementó actividades que permitieron que los estudiantes del curso aprendieran unos de otros.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor implementó actividades de entre grupos en los que haya argumentación y proyectos conjuntos entre los estudiantes.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. En este reactivo los entrevistados entendieron el reactivo como si el profesor dejaba actividades y trabajos en equipos o en grupo, donde los estudiantes discutieran y compartieran conocimientos para aprender uno del otro. Destaca el comentario que cuestiona qué es lo que se pregunta el reactivo que aprendan los estudiantes de sus pares: contenidos del programa u otras actividades.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
OH21	me suena a que si fomentó el aprendizaje entre compañeros	comprensión	fomento aprendizaje entre compañeros
AH61	Entiendo que además de lo que había que aprender del tema, de lo que transmitía ella daba el espacio para que entre compañeros aprendiéramos uno del otro. No sé exactamente aprender qué, si información de la teoría o habilidades precisamente de búsqueda de información, hasta presentación de diapositivas puede ser.	comprensión	fomento aprendizaje entre compañeros
EM41	yo entiendo como mucho trabajo en equipo	comprensión	dejaba actividades en equipo
LM41	entiendo que si nos dejaba actividades como interactuar entre nosotros o fuera del salón para poder tener un mejor aprendizaje.	comprensión	dejaba actividades en equipo
GM61	yo entiendo por esto a que el profesor haya hecho trabajos en equipo u otras maneras de que los estudiantes aprendieran uno del otro eh puede ser también permitiendo que los estudiantes se respondieran unos a otros las preguntas o el típico de ponerlos a hablar de un tema.	comprensión	dejaba actividades en equipo
AM22	lo que entiendo es que utilizaron actividades como en equipos para aprender	comprensión	usaron actividades en equipo

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición de este.

14.El profesor o profesora vinculó los contenidos del curso con otras asignaturas del plan de estudios.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor planteó el marco en el que la asignatura se vincula con la formación profesional en relación con el plan de estudios; considerando el objetivo de la formación básica y profesional, respectivamente.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron este reactivo como si el profesor relacionaba los contenidos vistos en clase con las demás asignaturas y posibles contenidos que se abordan en estas, ya sea mencionando explícitamente la relación que existe o dando a entender que lo visto en clase se complementa con información vista en otras materias. Destaca que algunos estudiantes entienden que las relacionaba con las materias del semestre y otros con todas las del plan de estudios.

Dos dudas sobre el reactivo son informativas: una comenta que no sabe a qué se refiere el reactivo, si a las materias que ya se vieron o las que están cursando en ese semestre; la otra es de suma importancia pues comenta que al no comprender una pregunta selecciona la opción Fue Aceptable.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	aquí le entiendo que pudo darle esa vista con las otras materias, como de explicar el tema y decirle que esto también se podría ver a más profundidad con otro tema de nuestro semestre	comprensión	relacionaba lo visto con otras materias (explícita e implícitamente)
GM61	está muy bien planteada la pregunta: Si vinculó lo que estábamos viendo en el curso con lo que estábamos viendo con otras asignaturas del plan de estudios.	comprensión	relacionaba lo visto con otras materias (explícita e implícitamente)
EM41	que si lo relaciono con otras materias	comprensión	relacionaba lo visto con otras materias (explícita e implícitamente)
LM41	entiendo que si los contenidos los relaciono con otras asignaturas del plan de estudios. yo le entiendo que a toda la carrera	comprensión	relacionaba lo visto con otras materias (explícita e implícitamente)
AH61	Entiendo que de todo que enseñaba decía que "esto" podría ser complementado con este tema que estábamos viendo en otra materia. Lo considera explícitamente	comprensión	relacionaba lo visto con otras materias (explícita e implícitamente)
OH21	Entiendo por la pregunta si los vinculaba para integrar la información completa de todo el semestre (constante y explícitamente)	comprensión	vinculaba la información de todo el semestre
LM41	me causa un poco de conflicto "plan de estudios" te refieres literalmente a todas las materias que se vieron, o viste o ya has visto en la carrera o solo las materias que estás cursando en ese momento.	duda	no sabe a qué materias se refiere el reactivo

GM61	cuando no se la respuesta siempre pongo, cuando no me acuerdo de algo siempre pongo FUE ACEPTABLE.	duda	comentario sobre el participante
------	--	------	-------------------------------------

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición de este.

15. Planteó actividades desafiantes pero alcanzables.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor planteó desafíos o retos relevantes y apropiados al nivel de los estudiantes, estableciendo caminos alcanzables que requieran esfuerzos continuos para llegar a lo esperado; indicando el desafío relacionado con el aprendizaje que se espera que alcancen, así como guías para lograrlo.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. En este reactivo se preguntó por el reactivo y por una actividad desafiante.

Del reactivo la muestra reportó diferentes comprensiones, si el profesor dejaba actividades novedosas, que inicialmente fueran complejas o que crearan conflicto, pero que paulatinamente pudieran irse resolviendo, manteniéndose alcanzables.

Respecto a actividades desafiantes coinciden en verlas como una actividad novedosa y compleja pero alcanzable tras un esfuerzo paulatino y constante.

Destaca el comentario respecto a que lo entienden como actividades fuera del aula.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	entiendo que pudo dar tareas o planteamientos en clase que nos hicieron pensar o cosas por el estilo	comprensión	Actividad compleja y novedosa
AH61	Entiendo que nos puso algunos retos.	comprensión	actividades difíciles, pero no imposibles para lo que hayamos visto
OH21	si nos llevó un poquito más allá de nuestros límites	comprensión	Mas allá de los límites
LM41	entiendo como si nos pusiera actividades fuera del salón, como a jugar, como a retarnos y no sé cómo el que mejor conteste o el que me traiga cosas que escondí va a poder contestar, no se lo estoy viendo como desde ese punto	comprensión	Actividades fuera del aula,
EM41	Yo supongo que era como qué es lo que esperábamos salir al finalizar el curso, o sea esas metas a lograr.	comprensión	Compatible con lo esperado
AM22	Una actividad desafiante es: podría ser que no sea el típico hazme una exposición o hazme un cartel, no lo sé. Que sea más allá de lo normal.	comprensión	actividad fuera de lo normal
EM41	una actividad es desafiante porque dices "ok, a lo mejor a corto, mediano plazo, a lo mejor por el momento no lo sé, pero sé que si estoy viendo los temas en los contenidos voy a aprenderlos y voy a poder aplicarlos a corto, mediano plazo en este curso	comprensión	Actividades que paulatinamente se vayan aprendiendo a llevar a cabo
GM61	Eh desafiantes pero alcanzables supongo que se refiere a que están difíciles, o sea si es un desafío, pero no es algo imposible para	comprensión	actividades difíciles, pero no imposibles

	lo que no haya enseñado o para lo que hayamos visto para nuestro nivel		para lo que hayamos visto
OH21	Una actividad desafiante es aquella" que cree conflicto, así de fácil. Que cree conflicto, que no se haya hecho antes, que se compleja.	comprensión	Que sea una actividad compleja y novedosa
AM22	ACTIVIDAD DESAFINATE Porque sale de lo cotidiano y nos hace pensar un poco más, porque no nos hace quedarnos solo con lo primero que sale en internet, sino que te da algo donde realmente tienes que pensar.	comprensión	Actividad compleja y novedosa
LM41	me causa conflicto amm, no entiendo a qué se refiere con "desafiantes", en qué sentido? y de igual manera "alcanzables", alcanzables en qué punto.	Duda	Desafiantes en qué sentido,

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición de este.

16. Cubrió adecuadamente los contenidos del programa dentro de los tiempos señalados en el curso.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor hizo uso efectivo de los tiempos con los que contaba para cubrir adecuadamente el programa de la materia, planeando sus sesiones con un tiempo para cada actividad considerando un tiempo de flexibilidad.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Los participantes entendieron si el profesor cubrió los temas que vienen establecidos en el programa de la materia por completo y el tiempo adecuado. Resaltan los comentarios del participante LM41 que mencionan los tiempos establecidos en el programa cuando estos no vienen establecidos en ningún programa de materia.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	Aquí entiendo que pudo agendar o bueno ver bien sus temas respecto al temario y el tiempo del semestre	comprensión	ver los temas en el tiempo adecuado
LM41	Entiendo que cubrió los temas en el tiempo adecuado, los tiempos que venían en el plan de estudios, en el programa.	comprensión	ver los temas en el tiempo adecuado
GM61	Esto opino que se refiere a que haya cumplido todos los temas señalados en el curso y pues dentro de los tiempos del programa, no se vale salirse de eh más allá del tiempo del curso. se refiere a los tiempos de Bueno, el horario de clase, los días, que se tiene clase.	comprensión	ver los temas en el tiempo adecuado
AH61	Entiendo que siguió un cronograma con base al programa de estudios	comprensión	ver los temas en el tiempo adecuado
AM22	Eh tomo el que da la facultad, el temario de la facultad	comprensión	Siguió el programa del plan de estudios
OH21	si siguió el programa de estudio (del plan de estudios)	comprensión	Siguió el programa del plan de estudios
EM41	si cubrió el temario, o sea hicimos todo ver al principio revisar el temario (...) no, al plan de estudio que dio, al programa.	comprensión	Siguió el programa del plan de estudios

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición de este.

17. Proporcionó ayudas acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor proporciono ayudas para complementar en la profundización de los aprendizajes, tales como fuentes bibliográficas, recursos de interés en el tema, páginas web, acceso a organizaciones.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Fue entendido como si el profesor o profesora consideró las necesidades de los estudiantes para proporcionarles ayuda como materiales y textos, adaptar sus estrategias y retroalimentaba.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	entiendo que pudo solucionar dudas y pudo apoyar a un mejor entendimiento de temas	comprensión	soluciono dudas para apoyar su aprendizaje
AM22	(Respecto a las necesidades de aprendizaje) entiendo que los estudiantes tuvieran dudas acordes a lo que conocían, como entender que no estaban en un ritmo tan grande, tan acelerado, y poder irlos apoyando para que su aprendizaje fuera mejor o que entendiera como hacerlo más fácil.	comprensión	considero las necesidades para apoyar
OH21	Considera las necesidades a tomar en cuenta las dudas.	comprensión	considero las necesidades para apoyar
AH61	Entiendo que fue un poco empática, flexible en cuanto a la situación de cada estudiante.	comprensión	considero las necesidades para apoyar
EM41	podrían ser como los textos que ella nos daba, como "ok les doy este texto para que ustedes lo lean y comprendan lo que les estoy diciendo en clase",	comprensión	proporcionó ayudas
OH21	pues si cuando le pedíamos ayuda lo hacía.	comprensión	proporcionó ayuda
EM41	ayudas en ese sentido de los reportes o que también entra la retroalimentación	comprensión	proporcionó ayudas
LM41	entiendo que si nos proporcionó ayuda para nuestros aprendizajes	comprensión	proporcionó ayudas
GM61	Eh bueno es que la entiendo muy similar a la anterior, am ayudas, (...) esta puede ser si le buscó ayuda fuera de clase, como otros materiales a esos estudiantes es similar a la de si adaptó sus estrategias de aprendizaje [enseñanza] para los estudiantes	comprensión	proporcionó ayudas

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición de este.

18. Respondió adecuadamente las dudas de los estudiantes

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor tuvo la disposición para dar una respuesta clara a las inquietudes que surgieran, abonando al aprendizaje de los temas.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. En este reactivo se puede ver que entienden que el profesor o profesora respondiera las dudas de modo que no quedaran dudas, proporcionando información entendible. Resalta un comentario considerando la actitud del profesor al momento de responder.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	sí pudo responder dudas e inquietudes	comprensión	respondió claramente las dudas
OH21	Si respondía claramente a las dudas que teníamos.	comprensión	respondió claramente las dudas
LM41	Entiendo que si, no sé, teníamos alguna duda ella nos la podía responder o sacarnos como de alguna duda que tuviéramos	comprensión	respondió claramente las dudas
GM61	responder lo que el alumno preguntó específicamente pues responder adecuadamente en cuanto a información	comprensión	respondió claramente las dudas
GM61	pues también responder adecuadamente en cuanto a tu actitud, no enojarte, estar calmado, ser profesional.	comprensión	respondió con una actitud adecuada.
AH61	Es muy explícita la pregunta	comprensión	respondió claramente las dudas

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición de este.

19. Estableció claramente los criterios de evaluación al inicio del curso

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor indicó los criterios de evaluación al inicio, especificando el qué, cuándo y dónde.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Se entendió como que el profesor o profesora dio clara y explícitamente la manera en la que iba a evaluar durante el curso, que valor iba a tener cada actividad de la calificación final

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	entiendo que si nos dio una charla de bienvenida de entender cómo iba a tomar las calificaciones y la evaluación.	comprensión	fue explícito al inicio del curso en la manera en que iba a evaluar
OH21	La pregunta es si fue claro en su forma de evaluar	comprensión	fue explícito al inicio del curso en la manera en que iba a evaluar
EM41	Amm si al principio nos entregó cómo iba a evaluar	comprensión	fue explícito al inicio del curso en la manera en que iba a evaluar
LM41	entiendo que si desde un principio pues nos hizo saber pues de qué forma nos iba a evaluar. explícitamente	comprensión	fue explícito al inicio del curso en la manera en que iba a evaluar
GM61	supongo que se refiere a los porcentajes de cada cosa va a valer, qué se va a hacer	comprensión	fue explícito al inicio del curso en la manera en que iba a evaluar
AH61	Entiendo que fue esquemática,	comprensión	fue explícito al inicio del curso en la manera en que iba a evaluar
AH61	fue clara al inicio del curso al decir qué porcentaje tiene cada cosa que íbamos a hacer en la calificación final	comprensión	fue explícito al inicio del curso en la manera en que iba a evaluar
EM41	también nos preguntó si teníamos dudas de cómo iba a evaluar.	comprensión	se aseguró de que se hubieran entendido los criterios de evaluación

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición de este.

20. Retroalimentó el desempeño de los estudiantes de forma que sirvió para mejorar su aprendizaje.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor retroalimentó el desempeño de los estudiantes de manera positiva, significativa y continua.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Entienden la pregunta si el profesor o profesora daba mucha retroalimentación y constante respecto a las actividades, entendiendo retroalimentación como detectar y comentar qué estuvo correcto y qué incorrecto de la actividad valorada.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	entiendo que la profesora o el profesor logró como mmm, [se queda pensando] hacer que no solo se quedara como memorizado los temas, sino que si logró hacer que el aprendizaje de los estudiantes fuera realmente adquirido	comprensión	se aseguró que los estudiantes realmente aprendieran
OH21	Si era crítico con nuestra... si retroalimentaba lo que... nuestra conducta frente al aprendizaje	comprensión	si era crítico y retroalimentaba las actividades
AM22	O como se diera cuenta que si lo aprendieron y reforzarlo de otra forma.	comprensión	se aseguró que los estudiantes realmente aprendieran
AH61	Entiendo que había que entregar algo y ella decía si ese algo estaba bien o no	comprensión	revisar si algo está bien o no
EM41	Ok si nos daba un montón de retroalimentación,	comprensión	daba mucha retroalimentación
LM41	entiendo que, si la profesora nos daba como retroalimentación de lo que íbamos entendiendo, de lo que íbamos aprendiendo.	comprensión	daba mucha retroalimentación
AM22	Puedo entender retroalimentación como que pudo darse cuenta de si realmente aprendieron o no y seguir yendo por ese camino	comprensión	retroalimentación entendida como dar más información del tema
GM61	define retroalimentación como como una explicación de tus puntos fuertes y tus puntos débiles en cuanto ya sea tu aprendizaje, tu proyecto, tu trabajo	comprensión	entiende retroalimentación como una explicación de tus puntos fuertes y débiles de la actividad valorada
AH61	Entiendo por retroalimentación que hay que dar un análisis objetivo de cosas que están bien o que no están bien de un producto y por lo general es llevado a cabo por alguien que tiene mucho más conocimiento del producto que la persona que lo realizó.	comprensión	revisar si algo está bien o no
AM22	Entiendo retroalimentación como Como tú me das una información y yo te puedo retroalimentar con tu información e información adicional.	comprensión	retroalimentación entendida como dar más información del tema

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo y el objetivo de medición de este.

21. Evaluó el aprendizaje mediante diferentes estrategias (ejemplo: ensayos, exámenes, proyectos, rúbricas, etc.).

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor dio seguimiento a los aprendizajes alcanzados con estrategias de evaluación variadas, utilizando estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, incluyendo diferentes instrumentos tales como evaluaciones escritas, exámenes prácticos, observaciones, portafolios, simulaciones, autoevaluaciones, co/hetero evaluaciones, ayudas visuales, presentaciones orales, rúbricas, listas de verificación.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Entienden que el profesor o profesora utilizara diferentes recursos para evaluar, no solo exámenes. Resalta el comentario respecto a que se “repite la pregunta”.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	Aquí entiendo si pudo... Si a la hora de calificarnos no solamente se fue a exámenes,	comprensión	no solo exámenes
OH21	Me pregunta si no se centró en una sola forma de evaluar sino en varias	comprensión	uso varias formas de evaluar
LM41	Entiendo que utilizó como diferentes recursos para poder evaluarnos	comprensión	uso varias formar de evaluar
GM61	aquí se refiere a que no haya evaluado el aprendizaje solamente por un medio sino por varios	comprensión	uso varias formar de evaluar
EM41	como que, si fue clara dentro de sus criterios, mmm no sé. estrategias... ensayos... amm pues es lo mismo de la evaluación, ¿no?	comprensión	clara con sus criterios
AH61	Entiendo que fue diversa en las formas en las que presentó o que pidió que presentaran algún producto de algún tema.	comprensión	pidió algún producto para evaluar

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición y la comprensión que tuvo la muestra.

22. El profesor o profesora verificó a lo largo del curso la comprensión de los temas alcanzada por los alumnos.

Objetivo de medición: El estudiante valorará si el profesor evaluó las acciones que llevaba a cabo al enseñar y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes.

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Solo una persona tuvo duda con la palabra verificar, aunque su respuesta se relacionaba con la de los demás participantes.

Entendieron que el profesor durante el semestre verificaba si los alumnos estuvieran entendiendo y aprendiendo los temas vistos; resaltan exámenes y preguntas directas como métodos para revisar la comprensión de los temas.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
AM22	podría verse esta pregunta como si hizo exámenes o preguntas para entender si nosotros captamos toda la información o si entendimos los conceptos.	comprensión	hizo exámenes o pregunto para verificar si sí habían aprendido los estudiantes
GM61	Yo creo que esto se refiere a si checó con preguntas, si les preguntó a los alumnos para estar al tanto de que tanto están entendiendo lo temas.	comprensión	hizo exámenes o pregunto para verificar si sí habían aprendido los estudiantes
OH21	Esto es si verificaba que estuviéramos aprendiendo.	comprensión	verificaba que si estuvieran aprendiendo
EM41	que, si durante el semestre vio que se estuvieran comprendiendo bien los temas, a lo mejor si en los exámenes, o de qué manera ella veía que nosotros estuviéramos entendiendo bien lo que veíamos.	comprensión	verificaba que si estuvieran aprendiendo
AH61	Entiendo que conforme los temas avanzaban gradualmente ella indagaba si estábamos adquiriendo bien los conocimientos o no	comprensión	verificaba que si estuvieran aprendiendo
LM41	yo entiendo eh que si se tal vez revisaba si habíamos entendido los temas, ¿No sé a qué se refiere exactamente “verificó” ... revisión? No lo sé, me causa conflicto verifico.	Duda	no sé a qué se refiere con verificó

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión general que tuvo la muestra.

23. Mostró un trato respetuoso con todos los estudiantes

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor mostró un trato respetuoso con los estudiantes, reconociendo el papel que cada persona desempeña en el aprendizaje, creando un ambiente de seguridad para aprender.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron que el profesor tuvo un trato respetuoso dentro de la dinámica estudiante-docente, con amabilidad y paciencia en su trato con las y los alumnos.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
DM62	con respeto hacia nosotros	compresión	respeto hacia los estudiantes
AH62	entiendo que se tuviera respeto acerca de cómo se mostraban los estudiantes de la manera que fuera.	compresión	respeto hacia los estudiantes
NM42	si mostró un trato respetuoso	compresión	respeto hacia los estudiantes
YH42	comprendo que aquí se refiere sobre la dinámica y como más personal no sobre si explico bien o no sino referente de que fue respetuoso	compresión	dinámica personal con los estudiantes fue respetuosa
DM62	Entiendo que si mi profesora siempre se mostró amable (si le pregunto algo no me va a juzgar, me va a responder y va a ser paciente en mis dudas.)	compresión	si la profesora fue amable, no juzgaba si había dudas y fue paciente
JM22	lo que entendí de la pregunta es que aquí es como si te estuvieran preguntando si el profesor no pasó la barrera estudiante-maestro	compresión	el profesor no paso la barrera estudiante-alumno

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión de la muestra; resalta que comprenden el trato respetuoso con amabilidad hacia los alumnos.

24. Propició un ambiente de confianza y apoyo para favorecer el aprendizaje.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor propició un entorno de confianza para participar viendo que tanto los aciertos como los errores son oportunidades de aprendizaje, incitando a las participaciones constructivas.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo, solo una persona dijo tener dudas con la palabra propició.

Entendieron que si la docente fomentó un ambiente de confianza y comunicación entre ella y los alumnos donde se pudieran expresar dudas libremente.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	lo que entendí es que aquí se nos pregunta si entre la clase y la profesora había un buen ambiente	compresión	había buen ambiente entre profesor y alumno
NM42	propició un ambiente de confianza y apoyo	compresión	propicio ambiente de confianza y apoyo
YH42	comprendo esta pregunta que si, que se permitió este ambiente que te permitirá desenvolverte de la manera adecuada sin que tuvieras problemas para preguntar cosas o plantear las dudas	compresión	se propició un ambiente que permitiera plantear dudas libremente
DM63	creo que es si la maestra entabló como una comunicación con nosotros de tal manera que nos sintiéramos con la confianza de preguntarle algo si no entendíamos	compresión	se propició un ambiente que permitiera plantear dudas libremente
AH62	es alusión pues no solamente de ella hacia nosotros, sino que entre nosotros mismos pudiéramos estar en confianza de poder hacer una pregunta y no ser tomados a mal por otros compañeros, yo así le entiendo	compresión	se propició un ambiente que permitiera plantear dudas libremente
NM42	siento que es un poco compleja, al menos para mí, porque si es como "oh me regresaría a leerlo un par de veces" pero es clara la instrucción. me hace un poco de ruido que desde el inicio tenga una palabra como propició.	duda	ruido la palabra propició

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición y la comprensión general del reactivo. Resalta que se centran en el aspecto de fomentar las preguntas sin retomar el aspecto de fomentar el aprendizaje a través de esto. Además, que hubo una persona que no comprendió el concepto de *propició*.

25. Mostró interés por el aprendizaje de los estudiantes

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor comunicó su preocupación por el aprendizaje, interesado en verificar el grado de avance de los estudiantes según lo esperado.*

Todo el grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron que el profesor manifestó un alto interés por impartir la clase, manteniéndose al pendiente del aprendizaje que los alumnos van generando.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	que si el profesor te... estuvo al pendiente de los estudiantes	compresión	estuvo al pendiente del aprendizaje de los estudiantes
YH42	no es que me siga los temarios por seguirlos y para cumplir si no ok yo profesor me importa saber si comprendiste bien te pregunto te planteo.	compresión	estuvo al pendiente del aprendizaje de los estudiantes
AH62	pues básicamente que si hiciera como preguntas de "si lo están entendiendo" y no solamente como pregunta general a los compañeros de "entendieron?" y que ellos dijeran "Si" y a lo que sigue; sino que ok "¿entendieron?", "si, todos entendimos", Ok tu dime que entendiste de esto y dame un ejemplo de que es esto	compresión	estuvo al pendiente del aprendizaje de los estudiantes
JM22	que el profesor tenía un interés en la clase y en los estudiantes.	compresión	había un interés del profesor hacia la clase
DM64	Bueno entiendo que si mi maestra se interesó en que si yo entendía	compresión	había un interés del profesor hacia la clase
YH42	comprendo esta pregunta que si ...si se notó aquella cuestión de ok te doy la clase por darte la clase o te doy la clase porque realmente quiero o me interesa saber si tu aprendiste	compresión	había un interés del profesor hacia la clase
JM22	simplemente no nos dejó con los adjuntos, y que ellos no nos dieran las clases	compresión	no dejó el trabajo a adjuntos

Se encontró una alineación ALTA entre la comprensión del reactivo por la muestra y el objetivo de medición, debido a que, pese a que, si resaltan el interés del profesor por que los aprendizajes de sus estudiantes, el objetivo de medición menciona la verificación del grado de avance, cuestión que parece estar reflejada ni ser entendida por la muestra.

26. Motivó a los estudiantes a aprender

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor motivó a los estudiantes alentándolos a comprometerse con los objetivos planteados, dirigiendo su trabajo hacia las metas a conseguir y fomentando relaciones positivas de apoyo social.*

El grupo reportó comprender este reactivo. Una persona manifestó dudas sobre cómo el profesor podría motivarlos dado que eso depende del propio estudiante.

Entendieron que el profesor motivó a los estudiantes haciendo evidente su interés y deseo para que los estudiantes aprendieran

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	que, si por parte del profesor hubo una motivación hacia los alumnos para que siguiéramos aprendiendo y simplemente no dejáramos de lado como tal la materia, o dejáramos de entregar tareas y as	compresión	interés y deseo para que los estudiantes aprendieran y se interesaran en la materia
YH42	yo lo relaciono con esta parte si simplemente daba los materiales para simplemente por darlos o de si hubo una intención mm orillada a que sugiera un aprendizaje	compresión	interés y deseo para que los estudiantes aprendieran y se interesaran en la materia
DM65	Bueno entiendo que si la maestra hizo que le encontráramos un sentido útil a lo que nos estaba enseñando	compresión	interés y deseo para que los estudiantes aprendieran y se interesaran en la materia
NM42	es bastante claro. "motivó a los estudiantes a aprender"	compresión	motivo a los estudiantes a aprender
AH62	no me queda claro cómo sería, cómo motivarlos, se supone que nuestra motivación es aprender por nosotros mismos, si es un poco apoyar o mostrar más interés en que nosotros aprendiéramos pues a lo mejor y si, pero no sé, ahí no me parece como que sea labor del docente motivarnos a aprender	duda	El interés viene del propio alumno, no del profesor

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición y la comprensión general del reactivo, aunque se encontró también que la muestra no retoma o comprende del reactivo aspectos manifestados en el objetivo de medición del reactivo.

27. Comunicó a los estudiantes que tenía altas expectativas sobre su desempeño.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor reconocía y comunicaba el alto potencial de aprendizaje que tienen los estudiantes cuando se generan las condiciones apropiadas y se tiene el esfuerzo adecuado.*

El grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron si el docente mencionó explícitamente las expectativas que tenía, mostrando interés en el grupo.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	yo creo esto se basa como que, al principio del semestre, cuando entra el profesor y le dicen "no pues se ve que va a ser un buen grupo" o así.	compresión	mencionar explícitamente las expectativas positivas sobre el grupo
NM42	sobre si nuestro profesor nos dijo como "ok tengo altas expectativas con ustedes porque están siendo buenos estudiantes" o algo así	compresión	mencionar explícitamente las expectativas positivas
YH42	comprendo que esta pregunta va más relacionada si lo explícito de manera alta yo quiero que ustedes van a salir muy bien y todo eso	compresión	mencionar explícitamente las expectativas positivas
DM66	Entiendo que es que la maestra nos decía o nos mostró que le importaba que nosotros aprendiéramos.	compresión	mostro que había un interés en que el grupo aprendieran

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión que tuvo la muestra.

28. Manifestó interés por el bienestar personal de los estudiantes.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor manifestó interés por el bienestar de los estudiantes fomentando un ambiente de apoyo social que promueva el bienestar integral, de equilibrio entre los ámbitos personales, a través de la difusión de los mecanismos de apoyo que tiene la Universidad al interior de la facultad y/o exterior a ella.*

El grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron que el profesor estuvo al pendiente y se interesó en el bienestar de los estudiantes fuera de lo académico. Destaca el comentario que limita este interés hacia los aspectos personales que influyen en el aprendizaje.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	si el profesor estuvo al pendiente del bienestar de los estudiantes, pero esta vez como no académico sino de manera personal,	compresión	a nivel personal
NM42	entiendo que si mi profesora eh se interesó por nuestro bien personal	compresión	a nivel personal
YH42	veo esta pregunta cómo relacionada a si solo se interesaba porque aprendiéramos o también si intereso por los ámbitos personales que influyen en el aprendizaje	compresión	a nivel personal
DM67	Bueno aquí siento que es que, si mi maestra se interesó por nosotros fuera de lo académico, o sea independientemente de lo académico.	compresión	a nivel personal
AH62	enfocándome en que... el bienestar personal de los estudiantes	compresión	a nivel personal

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión que tuvo la muestra, aunque se destaca que el objetivo de medición menciona aspectos respecto a la difusión de mecanismos de apoyo que tiene la universidad que la muestra no percibe o comprende desde la redacción del reactivo.

29. Estimuló la activa participación de todos los alumnos durante el curso.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor facilitó un clima positivo de enseñanza para promover y dar oportunidad de que todos los estudiantes participen.*

El grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron si el profesor hizo que hubiera un ambiente de confianza en el que los alumnos sintieran que podían participar, generando un espacio donde todos participaran activamente.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	yo entiendo que se refiere si hubo una participación de todos los, o bueno, de la mayoría de los alumnos a lo largo del curso	compresión	Hubo participación durante el curso
NM42	entiendo si mi profesora nos motivó a participar durante sus clases	compresión	Motivó al grupo a participar
YH42	yo comprendo esta pregunta que va relacionada sobre si propició un ambiente donde los alumnos pudieran participar	compresión	Motivó al grupo a participar
YH42	más aparte los incitaba	compresión	Motivó al grupo a participar
DM68	Si la maestra hizo que todos pudiéramos participar o nos sintiéramos con la confianza de poder participar.	compresión	Motivó al grupo a participar

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición y la comprensión que tuvo la muestra.

30. Fue ético en su quehacer docente

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor tuvo comportamientos visibles que estuvieran basados en principios y valores de alto valor social.*

El grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron si el profesor se comportó de manera "ética" durante el curso. Del quehacer docente ético se refirieron a tener valores, manteniendo una relación profesor-alumno respetuosa, respetando las reglas establecidas en el aula y no abusando de su figura para propasar ciertos límites. Destaca que un entrevistado no entiende el significado y el objetivo de la palabra "quehacer".

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	o le entiendo mucho o no lo puedo relacionar un poco, entonces pues yo creo que es como si a lo largo del curso el profesor se portó bien con la manera ética.	compresión	Se portó ético durante el curso
JM22	entiendo ética Pues en parte fue por lo primero que me dijiste tú, por lo del aviso de privacidad, me acorde como de esa parte relacione Formación cívica y Ética y de repente me surgieron los valores entonces como que siento que iba por esa parte	compresión	ético: profesor tenía valores
NM42	si mi profesora fue ética durante pues las clases y todo eso	compresión	Se portó ético durante el curso
NM42	ético o que realmente respete esa relación profesor-alumno	compresión	ético: respeta la relación profesor alumno
NM42	la relación debería ser correcta en el aula pues debería ser respetuosa"	compresión	Ético: relación respetuosa
YH42	comprendo esta pregunta como teniendo en cuenta que el profesor ostenta de cierta manera una figura de autoridad si el profesor llevo de forma adecuada su figura de autoridad	compresión	Uso su figura de autoridad de manera adecuada
YH42	si llego a propasarse ósea como si llegó a romper ciertas reglas o utilizar su figura como para romper ciertos límites	compresión	ético: respeta las reglas como docente
DM69	Bueno entiendo que si es que la maestra se portó de acuerdo con las reglas como docente	compresión	ético: respeta las reglas como docente
AH62	respetaba límites,	compresión	ético: respeta la relación profesor alumno
AH62	tenía mucha presencia con el grupo, pero nunca fue un trato preferencial sobre algunos	compresión	Uso su figura de autoridad de manera adecuada
JM22	no... la verdad no entendí. No entendí lo que dice "quehacer" como tal para dónde va la pregunta.	duda	Duda con "quehacer"

(...) como tal el qué sentido le están dando al significado de la palabra.

Se encontró una alineación MEDIA entre el objetivo de medición y la comprensión que tuvo la muestra debido a que, aunque todos salvo uno comprendieron el reactivo, hubo diferencias respecto a cómo comprendían el concepto de “quehacer ético” lo que puede generar valoraciones múltiples al no tener claro el referente respecto al actuar del docente.

31. Cumplió los objetivos del curso

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor cumplió con los objetivos del curso; objetivos que deberían de estar planteados en términos de ser visibles, medibles y alcanzables.*

El grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron si el profesor logró cumplir todas las metas y objetivos que se mencionaron a inicio del curso y que están presentes en el plan de estudios y las que añadió el mismo docente.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	aquí nos está preguntando si pues a lo largo del curso y al final todo lo que se propuso al principio se cumplió, (...) fueron los que venían en el plan de estudios	compresión	Cumplir objetivos establecidos
AH62	aquí es los objetivos del curso es simplemente que los alumnos aprendan lo que viene en el temario,	compresión	Cumplir objetivos establecidos
YH42	comprendo que aquí en primer lugar todas las materias tienen en el temario unos objetivos, objetivos generales de lo q se espera que se alcance de conocimiento final y de los objetivos específicos de aprendizaje de dicha materia.	compresión	Cumplir objetivos establecidos
DM70	Bueno aquí es si la maestra logró las metas que había propuesto desde un inicio. (el del plan de estudios, pero ella agregó otras cosas y entonces si era como una combinación de ambos.)	compresión	Hacer todo lo establecido al inicio del curso
NM42	todas las actividades que nos explicó al inicio que íbamos a tener	compresión	Hacer todo lo establecido al inicio del curso

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión general que tuvo la muestra.

32. Sugirió otras actividades complementarias para fortalecer el aprendizaje (ejemplo: tutorías, asesorías cursos, conferencias, eventos)

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor proporcionó información complementaria para el aprendizaje, compartiendo la diversidad de actividades académicas que aportan a la consolidación de aprendizajes, redes, apoyos y prácticas.*

El grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron si el profesor, además de lo visto en clase, comentó o propuso al grupo algunas actividades fuera del salón de clase que podrían apoyar o reforzar el aprendizaje. Destaca el comentario que menciona que hay profesores que hace obligatoria o le asignar alguna calificación o puntaje extra al asistir a actividades como las mencionadas.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	la pregunta fue que, si el profesor nos brindaba algún apoyo extra para nuestro aprendizaje, ya sea como algunas de las cosas que tiene el ejemplo.	compresión	Propuso alguna actividad extra para apoyar el aprendizaje
NM42	Sobre si mi profesora pues nos dio, nos propuso alguna otra actividad para fortalecer lo que nos estaba enseñando.	compresión	Propuso alguna actividad extra para apoyar el aprendizaje
YH42	Comprendo que las clases son prácticamente la dinámica que se lleva dentro del salón y algunas tareas, pero muchas veces se pueden complementar si con varias actividades como extracurriculares	compresión	Propuso alguna actividad extra para apoyar el aprendizaje
DM71	Entiendo que la profesora nos dio como la opción de tomar actividades para reforzar lo que vimos en clase, algo así.	compresión	Propuso alguna actividad extra para apoyar el aprendizaje
AH62	el que surgiera otras actividades complementarias para fortalecer el aprendizaje pues básicamente podría ser como "oigan hay una conferencia acerca del comportamiento organizacional que se va a dar en el Lara Tapia y pues no les voy a dar puntos chavos, pero pues vayan"	compresión	Propuso alguna actividad extra para apoyar el aprendizaje

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión general que tuvo la muestra.

33. Se apegó a los contenidos del programa.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor estructuró los contenidos a impartir de acuerdo con lo establecido en el programa de la materia.*

El grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron si el profesor se apegó completamente a los contenidos que vienen planteados en el programa de la materia, aunque algunos comentan que incluyeron los temas que el docente añadió por su cuenta.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	te pregunta es que si a lo largo del curso la profesora siempre estuvo como que apegada a lo que venía en el programa de estudios de la materia.	compresión	el profesor se apegó a lo establecido en el programa de la materia
NM42	Es muy claro el enunciado, si lo entiendo.	compresión	el profesor se apegó a lo establecido en el programa de la materia
YH42	si se cumplieron los objetivos lo relaciono así mucho para mi es casi como muy idéntico pero tal vez no	compresión	el profesor se apegó a lo establecido en el programa de la materia
DM72	Si la maestra siguió al pie de la letra lo que venía en el programa y no vio algo adicional.	compresión	el profesor se apegó a lo establecido en el programa de la materia

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión general que tuvo la muestra.

34. Fue quien impartió las clases y no un adjunto u otra persona.

Objetivo de medición: *El estudiante valorará la frecuencia con la que el profesor impartió personalmente la clase o si lo hizo con apoyo de otra persona (adjunto, estudiante de semestre superior o de posgrado)*

El grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron si el profesor que se anunciaba en los horarios al momento de la inscripción fue quien impartió las clases, resalta el hecho de que el profesor pudo haber invitado a algún experto.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	si la maestra, en el horario, o sea en...o sea ella es la que impartió las clases y no, por ejemplo, alguna otra persona ya sea algún alumno u otro maestro.	compresión	El profesor en los horarios fue quien impartió la clase
NM42	entiendo el enunciado, si o sea mi profesora fue la que estuvo dando clase y no sus adjuntos.	compresión	El profesor en los horarios fue quien impartió la clase
YH42	Comprendo esta pregunta como referente a ok en la materia te pueden poner que hay un cierto titular, pero muchas veces va a llegar otra persona a impartir los cursos	compresión	El profesor en los horarios fue quien impartió la clase
DM73	Bueno aquí entiendo si realmente la profesora que yo metí es la que me dio las clases y no alguien más.	compresión	El profesor en los horarios fue quien impartió la clase

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión general que tuvo la muestra.

35. Asistió puntualmente (iniciar y terminar a la hora asignada en el horario)

Objetivo de medición: *El estudiante valorará la frecuencia con la que el profesor inicio y terminó a la hora asignada en los horarios su clase*

El grupo reportó comprender este reactivo. Entendieron si el profesor llegó puntualmente a sus clases, considerando lo establecido en el horario oficial de la materia. Destacan los acuerdos o acciones que toman los docentes, acordar un tiempo de tolerancia antes de las clases o recuperar el tiempo al final, todo esto acordado con los alumnos y tomado en cuenta para la respuesta.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	si la profesora siempre llegaba a tiempo, por ejemplo, si la clase empezaba a la 1, empezaba a la 1, y si terminaba a las p.e. a las 3 terminaba a las 3.	compresión	Llegar a la hora establecida en los horarios
YH42	Comprendo la pregunta como si llegaba la mayor parte del tiempo a la hora acordada o llegaba mucho después.	compresión	Llegar a la hora establecida en los horarios la mayoría de las veces
DM74	si la maestra siempre fue puntual a la hora de empezar la clase y que terminara a la hora que debía ser de acuerdo con mi tira de materias.	compresión	Llegar a la hora establecida en los horarios la mayoría de las veces
NM42	si entiendo el enunciado, se entiende perfectamente. Igual es un poco largo, pero no hay ningún problema en él.	compresión	comentario del reactivo

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión general que tuvo la muestra.

36. Valora qué tanto aprendiste en este curso, selecciona un número según una escala de 1 a 10 donde: 1 es nada y 10 es mucho

Objetivo de medición: *El estudiante valorará el aprendizaje que alcanzó en este curso de acuerdo con los objetivos de la asignatura y su experiencia utilizando una escala numérica del 1 al 10.*

El grupo reportó comprender este reactivo. Una persona indicó que por la forma de presentación le generó duda. Entienden que el reactivo les pide que autovaloren su aprendizaje. Consideran que les pregunta que tanto la materia cumplió con los objetivos de aprendizaje que tenían y si adquirieron herramientas útiles. Destacan varios comentarios respecto a la longitud y estilo de redacción del reactivo.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	aquí lo que te pregunta es que, si del 1 al 10 eh que tanto es lo que aprendiste, si pues e este caso si no aprendiste nada o aprendiste mucho a lo largo del curso.	compresión	si aprendiste mucho o poco
YH42	yo entiendo esta pregunta como una autovaloración de qué tanto se percibe si esta materia cumplió con los objetivos de aprendizaje mínimo con las unidades de aprendizaje mínimo	compresión	que tanto percibes que esta materia cumplió con los objetivos de aprendizaje
YH42	si se considera que, si se adquieran herramientas suficientes que serán útiles o tal vez no útiles, pero si se quedó información o no se quedó información	compresión	valorar si adquiriste las herramientas
DM75	Bueno aquí me preguntan en dónde posiciono yo lo que aprendí en el curso	compresión	si aprendiste mucho o poco
AH62	estoy relejendo muchas veces el "selecciona un número según una escala del 1 al 10" no sé, cuando lo leí la primera vez me sentí como que estaba mal escrito, pero creo que no.	Duda	Al cambiar a preguntar sobre su desempeño
NM42	lo que me conflictúa un poco es eso, que lo dividiría en dos pondría Valora qué tanto aprendiste en este curso en ese cuadrado y el resto de la instrucción de seleccionar un número en adelante eso lo pondría yo creo que arriba de los números, porque si está ahí junto es como una instrucción muy grande y no sé, no podría digerir tan fácilmente, o sea se le entiende, pero para una mejor comprensión y un buen orden lo pondría en otro lugar.	Duda	La forma de presentación fue confusa

Se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión general que tuvo la muestra.

37. Describe a qué atribuyes el grado de aprendizaje alcanzado en el curso, según el número marcado (abierto):

Objetivo de medición: *El estudiante describirá a qué le atribuye el grado de aprendizaje alcanzado en la materia (seleccionado en el reactivo anterior)*

Entendieron que estaba relacionada con la pregunta anterior, pero basados en sus respuestas entendieron que es una justificación del porqué de su calificación, aunque por el contexto del cuestionario resaltan los aspectos del docente que influyeron en su aprendizaje.

Es importante destacar que por el formato de presentación de reactivos este se presentó de manera independiente al reactivo 36 (pese a estar relacionados) lo que generó confusiones en la entrevista.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	bueno aquí te pregunta como tal algo más abierto, tal vez no del 1 al 10 sino que es como que aquí te explayas un poquito mas	compresión	Explicación de la respuesta anterior
AH62	Ah bueno, básicamente la justificación.	compresión	Explicación de la respuesta anterior
NM42	si le entendí después de muchas leídas. o sea, de entrada, el enunciado, siento yo, que no es tan claro. y pues lo que me hizo mucho ruido fue eso, la parte de "según el numero marcado" porque pues aquí no hay números	compresión	La forma de presentación fue confusa
YH42	o veo que bueno aquí me queda un poco confusa la pregunta eh debido a que me están hablando con referencia a la pregunta anterior o no me están hablando con referencia a la pregunta anterior. por lo que yo infiero que si me están hablando de la pregunta anterior	duda	La forma de presentación fue confusa

Este reactivo tuvo una situación particular pues por el formato de presentación de los reactivos en el protocolo de aplicación hubo confusión por la falta de un referente directo al no depender del reactivo 36 para que tenga sentido.

De cualquier manera, una vez explicada la relación, se encontró una alineación ALTA entre el objetivo de medición del reactivo y la comprensión del reactivo.

38. ¿Durante el curso el profesor o profesora presentó alguna conducta inadecuada contigo en términos de acoso, hostigamiento, maltrato o que muestren actitudes homofóbicas o machistas? Sí (pasa al anexo) / No, (pasa a las observaciones).

Objetivo de medición: *El estudiante valorará si el profesor presentó conductas inadecuadas con sus estudiantes en términos de acoso, hostigamiento, maltrato que denoten actitudes homofóbicas o machistas.*

Entienden si el profesor tuvo alguna conducta o actitudes que propasaran la línea del trato profesor-alumno de manera negativa y se llegara al maltrato o acoso, incluyendo el abuso de poder, humillación o discriminación.

Participante	Testimonio de la comprensión	Tipo de testimonio	Categoría de agrupación
JM22	lo que se entiende aquí es que si el profesor o profesora se llegó a propasar en ciertos temas o en ciertos casos como los que vienen abajo	compresión	Propasó los limites
NM42	le entiendo. Que si mi profesor pues presentó alguna conducta negativa para conmigo	compresión	tuvo conductas negativas
YH42	sí hubo un acoso	compresión	tuvo conductas negativas
YH42	sí hubo un sobrepaso de poder	compresión	tuvo conductas negativas
YH42	sí hubo como humillación y así	compresión	tuvo conductas negativas
YH42	discriminaba a una persona por cuestiones de su orientación sexual o por su género, por su identificación	compresión	tuvo conductas negativas
DM77	Entiendo que, si la maestra mostró actitudes que a mí en lo particular me molestaran, que fueran ya sea de acoso o pues que fueran maltrato hacia mi persona.	compresión	tuvo conductas negativas

Se encontró que existe una alineación ALTA entre el objetivo de medición y la comprensión que tuvo la muestra del reactivo, aunque resalta que, al responder, la muestra comprende el reactivo más hacia una cuestión de maltrato o humillación más allá de los términos enlistados en el reactivo.

3.3 Síntesis del análisis de alineación.

A continuación, se presenta en la tabla 12 una síntesis del análisis de alineación de los reactivos.

Tabla 12

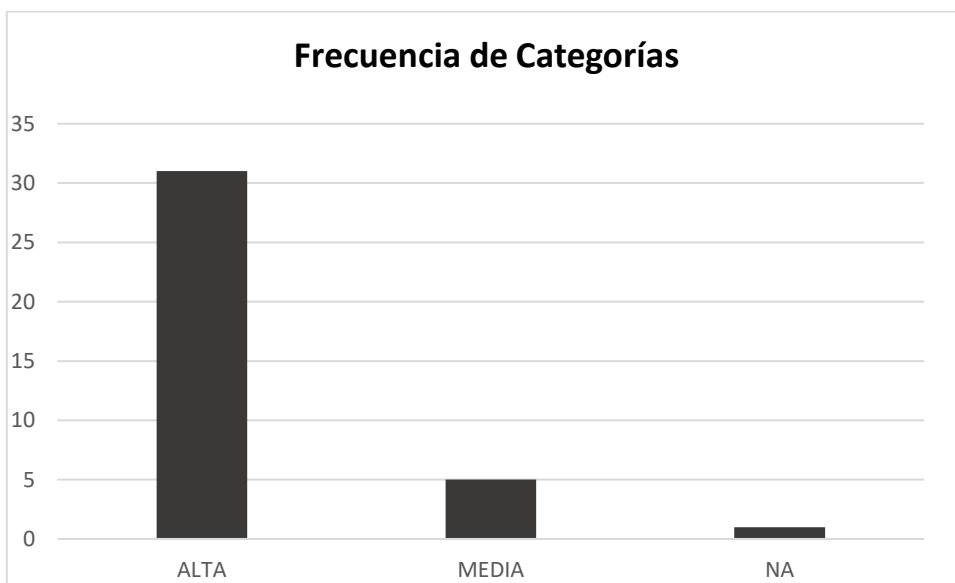
Descripción general de la alineación de los reactivos

Reactivo	Grado de alineación	Comentarios
R1	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R2	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R3	MEDIA	Si hay correspondencia, pero hubo casos donde entendieron orden respecto a los temas del programa de la materia
R4	ALTA	Hubo alumnos que entendieron que el reactivo se centraba más en respetar la organización de los temas según el temario, no tanto en la dificultad, cronología o profundidad como se expresa en el objetivo de medición
R5	ALTA	La mayoría de la muestra que lo entendió como que fuera comprensible, vale la pena destacar que ligaron la comprensión con
R6	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R7	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R8	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R9	NA	No tiene un referente en el perfil docente de donde comparar.
R10	MEDIA	Resalta que los ejemplos son tomados como lista de chequeo. La definición de pensamiento crítico tiene algunas variaciones personales, valdría la pena
R11	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R12	MEDIA	No comprenden metodología básica igual, y los ejemplos son tomados como lista de chequeo.
R13	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R14	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R15	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R16	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R17	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R18	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R19	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R20	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R21	ALTA	Resalta que entienden al trato respetuoso con amabilidad.
R22	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R23	ALTA	El concepto de trato respetuoso lo asocian con amabilidad
R24	ALTA	Una persona tuvo problemas con el término <i>propició</i>
R25	ALTA	la muestra no retoma el aspecto de "verificar el grado de avance" que plantea el objetivo del reactivo.

R26	ALTA	La muestra no comprende del reactivo algunos de los aspectos expresados en el objetivo de medición.
R27	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R28	ALTA	El reactivo no parece describir un aspecto que el objetivo de medición pretende retomar.
R29	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R30	MEDIA	Diferentes interpretaciones del concepto de "quehacer ético" que pueden influir en la respuesta
R31	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R32	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R33	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R34	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R35	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R36	ALTA	Esta alineado al objetivo de medición
R37	MEDIA	Formato de presentación influyó en la comprensión.
R38	ALTA	Generalizan los malos tratos más allá de los términos mencionados.

Ilustración 5

Frecuencia de Categorías.



4.0 Discusión

El objetivo de este trabajo fue generar evidencias que exploraran qué tan bien el instrumento de evaluación docente representaba el constructo que pretende medir y de qué manera los reactivos que lo conforman eran entendidos por su población objetivo, todo con la finalidad de respaldar la validez de las interpretaciones y usos que se les darían a los resultados.

Para recabar y presentar dichas evidencias se llevaron a cabo dos métodos específicos que proporcionaran información relevante y objetiva que fungiera como evidencia de validez.

En el caso de las evidencias de validez del contenido del instrumento se llevó a cabo trabajo de gabinete, donde se exploró, organizó y presentó de forma sistemática el proceso por el cual fue desarrollado el referente del instrumento, el perfil docente, y los reactivos que lo conforman.

En el caso de las evidencias de validez del proceso de respuesta se llevaron a cabo 11 laboratorio cognitivos donde se exploró de manera directa la comprensión que tuvieron las y los estudiantes de los reactivos que conforman el instrumento, comparando esta con la intención de medición con la que fueron desarrollados.

La concepción actual de los test e instrumentos de medición psicológica y educativa remarcan la necesidad de validar los usos e interpretaciones que se le planean dar a la información que arroja un instrumento a través de un proceso de validación que incluya diferentes técnicas y métodos, buscando que dichas interpretaciones y usos sean congruentes y justos con la población objetivo y sus características.

A continuación, se describen algunos hallazgos centrales respecto a las evidencias de validez del contenido y de los procesos de respuesta.

4.1 Evidencias de validez del contenido del instrumento.

Para satisfacer el objetivo específico 1.1 *Recopilar evidencias de validez del contenido del instrumento compilando información respecto al diseño, construcción y fundamentación teórica del Perfil docente e instrumento de evaluación docente de la Facultad de Psicología* se realizó el trabajo de gabinete con la intención de

conocer que tan bien está definido y representado el constructo a medir en el instrumento y si este se había definido y plasmado a través de un proceso sistemático y participativo.

Tal como lo mencionan Sireci y Faulkner-bond, (2014), para valorar si existe evidencia que respalde el contenido de un instrumento y su relación con los usos e interpretaciones propuestos es necesario demostrar que:

- El constructo que pretende medir el instrumento está claramente definido y fundamentado en evidencia teórica y empírica.
- Las tareas o reactivos que conforman el instrumento sean representativas y relevantes al constructo a medir.
- El proceso de construcción fue sistemático y llevado a cabo por expertos y expertas.

En este trabajo se retomaron estos criterios para estructurar, valorar y presentar la evidencia encontrada en el trabajo de gabinete.

Respecto a la delimitación y fundamentación clara y explícita del constructo que el instrumento pretende medir, la revisión se centró en recabar evidencias del desarrollo del Perfil Docente debido a que en él se busca que esté plasmadas las características y atributos que deben de tener la práctica docente de las y los profesores del AFG del sistema escolarizado. Por consiguiente, el instrumento mide el grado en que las y los estudiantes perciben el cumplimiento de dicho perfil en la práctica de sus docentes.

Se encontró que existe una definición clara, explícita y pública de lo que pretende medir el instrumento, su propósito, su uso previsto, el impacto, alcance, población objetivo y fundamentos, alineándose a estándares internacionales (AERA, APA y NCME2014) y nacionales (INEE, 2018).

Además, se recabó evidencia que respalda que el perfil docente se ha construido a partir de un proceso sistemático, paulatino, representativo y participativo, contando con la colaboración directa y constante de expertos y expertas en evaluación, del gremio docente, de representantes de la administración y de la comunidad estudiantil a través de las opiniones recabadas en el 2017.

De esta manera se reconoció que en la definición del perfil se integró a los agentes fundamentales de la comunidad de la facultad, validando la adecuada y pertinente definición de la buena docencia y por ende del constructo a medir por el instrumento.

La elaboración del perfil docente por parte de una comisión de expertos y expertas en evaluación educativa, evaluación docente, psicometría y docencia universitaria que llevó a cabo la coordinación, revisión y elaboración de documentos técnicos aseguró que el proceso de construcción siguiera estándares técnicos de construcción y desarrollo de pruebas.

La decisión de ampliar la comisión para que incluyera a enlaces de cada gremio docente de la Facultad de Psicología tras el primer año de desarrollo fue una decisión acertada si consideramos lo expresado por de Diego y Rueda (2012) cuando citan a Berger (2004), pues se constituyó un mecanismo de comunicación con las y los docentes de la facultad que facilitó su participación e incluyó su opinión en el proceso de selección de atributos de una buena docencia, fomentando que los reactivos del instrumento se mantuvieran contextualizados y alineadas a la práctica docente particular de la institución, además de apoyar en la receptividad y apropiación del mecanismo de evaluación.

Tras la revisión, se puede afirmar que perfil docente de la facultad fue desarrollado considerando casi todos los sectores de la comunidad académica. Se retomaron opiniones de los estudiantes, se construyó un marco teórico de referencia basado en literatura especializada, se recurrió a instancias especializadas en el diseño de evaluaciones (la CODEIC), se llevó a cabo un piloteo que permitió conocer las características psicométricas de los reactivos de la versión piloteada y retroalimentar al proceso de construcción, y se llevaron a cabo estrategias de difusión y sensibilización del proceso de actualización de la evaluación docente que dieron la posibilidad a toda la comunidad de conocer el proceso de desarrollo.

Respecto a la representatividad y relevancia del instrumento y los reactivos, un aspecto muy particular del desarrollo del instrumento de evaluación del desempeño docente fue su construcción paralela con el perfil. Al hacerse de manera conjunta se optimizaron los procesos y se logró mantener la discusión entre las

dimensiones que representaban la buena docencia, los atributos que la conformaban y el desarrollo del reactivo adecuado para medir dicho atributo.

Para la realización de los reactivos no se encontraron referencias explícitas a algunos estándares de elaboración de reactivos que guiaran la construcción. Sin embargo, debido a los perfiles de los miembros de la comisión EVALDOC y al proceso evidenciado en las minutas de las reuniones de la comisión (Comisión EVALDOC, 2020) se puede aseverar que la redacción y contenido de cada reactivo fue desarrollado tras múltiples revisiones y con el escrutinio técnico de toda la comisión.

La delimitación final de los reactivos que conforman la versión actual del instrumento se llevó a cabo a partir de un análisis individual de cada reactivo por parte de la Comisión ampliada de expertos y expertas en evaluación y de los enlaces docentes lo que permitió que los reactivos fueran revisados, modificados y adecuados considerando las múltiples posturas de la facultad.

Como parte de este proyecto se desarrolló una propuesta de tabla de especificaciones que ilustrara de manera directa, clara y explícita la relación entre Perfil Docente y el Instrumento de medición. El desarrollo de esta tabla permitió tener una herramienta de revisión que facilitó el análisis de la alineación y representatividad del perfil con el instrumento.

Derivado del análisis de la representatividad y alineación que tiene el perfil con el instrumento se pueden resaltar los siguientes hallazgos:

1. Tres atributos del Perfil docente no fueron representados a través de un reactivo en el instrumento de evaluación docente:
 - “Indicar con claridad lo que espera que aprendan los estudiantes a lo largo del curso”
 - “Realizar trabajos con su claustro para la planeación, impartición y evaluación de la asignatura”
 - “Generar preguntas que propiciaron la reflexión de los temas vistos”
2. El reactivo 9 *“Mostró dominio de los temas enseñados”* no tiene una correspondencia directa con algún atributo del Perfil Docente, sino que

fue agregado posteriormente por la comisión EVALDOC, justificado por su presencia en la consulta a los estudiantes.

3. La comisión EVALDOC decidió integrar los atributos *“Hacer preguntas continuamente para valorar la comprensión alcanzada por los alumnos”* y *“Verificar por medio de diferentes acciones que los estudiantes entiendan los temas de las sesiones”* en un solo reactivo, el reactivo 22 *“Verificó a lo largo del curso la comprensión de los temas alcanzada por los alumnos”* debido a que se consideró eran muy similares y un reactivo podía medir ambos atributos.

En general, el que se haya llevado un proceso en conjunto de construcción del Perfil docente y de los reactivos que miden cada atributo aseguró una alineación entre ambos, al llevar un desarrollo cercano donde las reflexiones y los cambios hechos en el desarrollo del perfil o del instrumento influían directamente en ambos.

Asimismo, el que se llevara a cabo sistemáticamente a partir de un trabajo conjunto y coordinado entre expertos y expertas en evaluación educativa, así como con representantes de los gremios y claustros docentes aseguró que tanto los atributos del perfil (el referente que pretende medir el instrumento) y el instrumento mismo se mantuviera relevante al constructo de la buena docencia particular de la facultad y representativo de todos los aspectos específicos que la buena docencia en la facultad de psicología presenta.

Al final, el que se llevara a cabo un proceso paulatino, con múltiples revisiones e iteraciones, que considerara fuentes teóricas respaldadas y opiniones y recomendaciones de la comunidad de la facultad permitió desarrollar un perfil e instrumento acorde al contexto institucional y revisado sistemáticamente.

Se puede aseverar que existen evidencias suficientes que respalden el contenido del instrumento, abonando a la validez general de los resultados que de este emanen.

4.2 Evidencias de validez del proceso de respuesta.

Respecto a las evidencias de validez de los procesos de respuesta; se planteó el objetivo 1.2: *Consolidar evidencias de validez de los procesos de respuesta a través de laboratorios cognitivos con estudiantes de la licenciatura para explorar la*

comprensión que tuvieron de los reactivos y corroborar su alineación con la intención de medición de estos para contar con más información que respaldara los usos e interpretaciones de los resultados del instrumento.

Para alcanzarlo, se llevaron a cabo 11 laboratorios cognitivos para conocer la comprensión que tenían las y los estudiantes de los reactivos del instrumento de evaluación del desempeño docente y comparar dicha comprensión con la intención de medición con la que fueron construidos, corroborando si los reactivos eran pertinentes para medir el constructo establecido (o en este caso el perfil de la buena docencia) y, en caso que hubiese algún desfase, retroalimentar a la comisión EVALDOC para que se hicieran las adecuaciones pertinentes.

La forma de implementar los laboratorios cognitivos que se planteó en este trabajo representa una propuesta metodológica innovadora que retoma características de los métodos de *Pensamiento en Voz Alta* y *Verbal Probing* planteados por Beatty y Willis (2007), Padilla y Leighton (2017) y Peterson y colaboradores (2017), pues relaciona la capacidad de evocar información natural del proceso y comprensión del respondiente y la capacidad de enfocar las respuestas en aspectos puntuales y de interés de la comprensión.

Como se puede apreciar en los resultados, 32 reactivos del instrumento tuvieron un grado de alineación ALTO entre la comprensión que tuvo la muestra y el objetivo de medición planteado por la comisión elaboradora; mientras que solo 5 tuvieron un grado de alineación MEDIO y hubo un reactivo donde no había referente con el cual comparar la comprensión.

Los cinco reactivos con grado de alineación Medio fueron categorizados así debido a que la comprensión fue cercana a lo esperado, pero se hallaron aspectos que merecen una revisión más a fondo por parte de la comisión.

En particular, en los reactivos 10, 12 y 30 se encontró una discrepancia en la comprensión que tuvo la muestra de conceptos clave de cada reactivo (pensamiento crítico, metodología básica y quehacer ético). Para Willis, Royston y Bercini (1991) es necesario que el significado de los términos que componen el reactivo sean comprendidos similarmente si se desea que las respuestas a ese reactivo sean interpretables, o en otro sentido, válidas.

A partir de este hallazgo, pese a que hubo respuestas que sí son similares y que, a juicio del codificador, no representan una discrepancia muy grande entre lo esperado y lo comprendido, es necesario revisar la redacción y hacer ajustes ya sea a los términos o al contenido del reactivo (agregando una definición explícita del concepto central) para evitar ambigüedades.

Por otro lado, se tuvo un reactivo catalogado NA, el reactivo nueve: “*Mostró dominio de los temas enseñados*”. Este fue categorizado así debido a que no hay un referente en el perfil ni un objetivo de medición explícito, por lo que no tiene un referente para valorar la alineación.

Tal como lo indica la Guía para Elaboración de Instrumentos de Evaluación del INEE (2018) es necesario un estricto apego de las tareas que conforman al instrumento con el referente del que deriva la prueba. Además, el instrumento de evaluación del desempeño docente mide los atributos definidos en el Perfil Docente, por lo que un reactivo sin referente en el perfil no abona al constructo que mide el instrumento (el desempeño docente delimitado en el Perfil).

Según datos encontrados en las minutas y documentos de trabajo de la comisión EVALDOC el reactivo nueve tiene como fuente las opiniones de la consulta a la comunidad del 2017 (Ibarra Bocardo y del Carmen Pacheco Cámara, 2018) por lo que valdría la pena un análisis por parte de la comisión para alinear el reactivo a algún atributo ya considerado en el perfil o la delimitación de un atributo nuevo que funja como referente.

Además de los encontrados en cuestión de la comprensión de los reactivos también hubo hallazgos generales que podrían ser provechosos para la reflexión y revisión del instrumento:

Se encontró que en los reactivos que incluían ejemplos:

- Reactivo 3. *Siguió una secuencia clara en las clases (ejemplo: iniciar, desarrollar los temas y dar un cierre)*
- Reactivo 10 “*Estimuló el pensamiento crítico en el curso (ejemplo: contrastar teorías, debatir argumentos, contrastar teoría con evidencia)*”,

- reactivo 12 *“Propuso actividades para desarrollar habilidades metodológicas básicas (ejemplo: búsqueda de bibliografía académica, planteamiento de problemas, análisis crítico de textos y procesamiento, análisis e interpretación de información)”*
- reactivo 21 *Evaluó el aprendizaje mediante diferentes estrategias (ejemplo: ensayos, exámenes, proyectos, rúbricas, etc.).*
- Reactivo 32 *Sugirió otras actividades complementarias para fortalecer el aprendizaje (ejemplo: tutorías, asesorías cursos, conferencias, eventos).*

Los ejemplos fueron tomados como listas de cotejo que varios estudiantes de la muestra usaban de referente para contestar el reactivo.

Aunque no se tiene evidencia que demuestre que este hallazgo influya directamente en la validez de los resultados que arroja el instrumento, el que las y los estudiantes utilicen los ejemplos proporcionados como lista de cotejo sugiere que se les preste mayor atención a qué ejemplos se colocan y que sean exhaustivos a lo que se espera haga el o la docente.

Los laboratorios cognitivos arrojaron información que evidencia la correcta construcción de los reactivos que conforman el instrumento de evaluación del desempeño docente, aportando evidencias que respaldan los usos e interpretaciones que se les darán a las respuestas que den las y los estudiantes a dichos reactivos.

Además, cumplimiento con el propósito reparativo que propone (Willis, 2004), los laboratorios cognitivos aportaron información que permite a este trabajo generar recomendaciones para la comisión EVALDOC sobre la redacción y comprensión que tienen las y los estudiantes del instrumento mismo.

4.3 Consolidación de las evidencias de validez.

Este trabajo consistió en un proceso de validación, por lo que la información que se recabó y se analizó tenía como propósito servir como evidencia que respaldara los usos e interpretaciones como adecuados y válidos.

A partir de la concepción actual de la validez, donde se le ve como el grado en el que los usos e interpretaciones están respaldados por la evidencia disponible (AERA, APA y NCME, 2014), las y los desarrolladores de pruebas deben de realizar procesos donde se genere información que dé cuenta sobre el contenido, procesos de respuesta, estructura y consecuencias de los instrumentos.

Dependiendo de las características del proceso de evaluación, del instrumento y de los usos e interpretaciones propuestos la información que se puede presentar varía. Además, tal como sucedió en este caso, el momento en el cual se desarrolla el proceso de validación y las necesidades del equipo desarrollador influyen en las evidencias de validez que se pueden o deben recabar.

Este trabajo organiza y aporta a la información ya existente para poder aseverar que existe la suficiente evidencia para respaldar el desarrollo y fundamentación del instrumento, así como la redacción y contenido de los reactivos que en su conjunto forman el instrumento de evaluación del desempeño docente.

Al analizar y discutir respecto a la información se puede llegar a la afirmación que, dados los datos recabados en este momento de la validación, se cuenta con suficiente evidencia para afirmar que los usos e interpretaciones planteados para los resultados del instrumento de evaluación del desempeño docente están justificados en cierta medida debido a que el contenido del instrumento representa adecuadamente el referente a medir y los reactivos están diseñados de una manera adecuada que evoca la información deseada para valorar la práctica docente.

5.0 Recomendaciones y limitaciones

Una evaluación en sí misma no mejora en gran medida la enseñanza ni la calidad docente, es necesario acompañarla de mecanismos que incentiven y den opciones de formación y desarrollo profesional a las y los docentes de una institución.

Asimismo, este trabajo, pese a que busca proveer de fundamentos empíricos que funjan como respaldo de los usos e interpretaciones propuestos para las puntuaciones del instrumento de evaluación del desempeño docente, tiene limitaciones claras respecto al alcance que puede tener.

A continuación, se desglosan las recomendaciones propuestas por el autor. Posteriormente se plantean de manera explícita las limitaciones y alcances reconocidos, esperando que presenten un marco a quien lea este documento respecto a cómo se percibió este trabajo y qué impacto su autor calcula.

5.1 Recomendaciones.

- I. Recomendaciones respecto al contenido del instrumento.
 1. Retomar la propuesta de tabla de especificaciones elaborada en este trabajo, revisarla y publicar una versión oficial que deje clara la correspondencia entre los atributos del perfil docente y los reactivos respectivos.
 2. Llevar a cabo un proceso de revisión de contenido adicional donde un panel de docentes de la licenciatura escolarizada revise y gradúen el nivel de pertinencia de las dimensiones y atributos descritas en el perfil con su práctica docente.
 3. Revisar el reactivo 9 “Muestra dominio de los temas señalados” y clarificar su referente en el perfil docente.
 4. Revisar el contenido del instrumento y del perfil periódicamente, por docentes diferentes a los que realizaron el instrumento y perfil.
- II. Recomendaciones respecto a los reactivos que conforman el instrumento.
 1. Llevar a cabo una revisión más amplia de los procesos de respuesta con una más amplia más tener una visión más representativa de la comprensión que se tiene de los reactivos.

2. Revisar y, de ser necesario, hacer las adecuaciones en los reactivos que se encontró alguna situación que influía o resaltaba algún aspecto de la comprensión o alineación, según lo destacado en cada reactivo en la sección de resultados de este trabajo.
 3. Llevar a cabo un proceso de revisión de la alineación y pertinencia de los reactivos utilizando un panel de expertos y expertas en evaluación, así como uno de docentes de la facultad, donde valoren la pertinencia de los reactivos con el atributo que pretenden medir.
 4. Revisar los reactivos donde se enlistan ejemplos para que estos sean representativos y abarquen todas las posibilidades pues se halló que quien responde los reactivos toma los ejemplos como listas de chequeo para valorar la práctica de su docente.
- III. Recomendaciones respecto al proceso general de evaluación docente¹³.
1. Generar un mecanismo claro y práctico para compartirle oportuna y directamente a las y los docentes evaluados sus resultados.
 2. Desarrollar una instancia específica dentro de la estructura administrativa de la facultad que se encargue de coordinar los esfuerzos de aseguramiento de la calidad docente.
 3. Generar múltiples opciones de capacitación, formación y actualización docente, vinculadas con el perfil docente y los atributos que se busca desarrollar en la plantilla de profesores, mismos que deben de estar disponibles para toda la comunidad docente y que sean recomendados específicamente de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación docente.
 4. Generar mecanismos que difundan y fomenten una política de mejora continua en el profesorado donde se resalte la utilidad de los resultados de la evaluación docente y las opciones de formación y desarrollo docente.
 5. Promover una cultura de la evaluación y la reflexión sobre la práctica que incentive a las y los docentes a atender las áreas de oportunidad de su práctica docente.

¹³ Estas recomendaciones derivan del análisis teórico realizado para la fundamentación de este trabajo respecto a las “buenas prácticas” de mecanismos de evaluación docente.

6. Llevar a cabo procesos de validación que busquen generar más evidencias que respalden los usos e interpretaciones de los resultados de la evaluación del desempeño docente.

5.2 Limitaciones

- I. Los procesos de evaluación permiten conocer el objeto al que se esta valorando y ejercer juicios de valor originados de manera sistemática, con un proceso claro y con un uso previamente definido. Sin embargo, una evaluación en si misma no modifica el fenómeno valorado. En el caso de una evaluación docente formativa, es necesario acompañar los resultados con un mecanismo de intervención basado y coordinado con los hallazgos de la evaluación.
- II. La información presentada como evidencia que respalda el contenido del instrumento funge como evidencia de validez más esta limitada pues no cuenta con la valoración de expertos y expertas que revisen la estructura y contenido de las dimensiones y reactivos considerados.
- III. La comprensión de los reactivos fue obtenida con una muestra que, aunque representativa en cuestión de las variables que caracterizan al grueso de la población de la facultad, se queda corta en tamaño. Únicamente se recabaron opiniones de 11 estudiantes, por lo que deberá de tomarse con cautela la representatividad la comprensión general de cada reactivo.
- IV. Este proceso de validación está desarrollado considerando una interpretación y propósito particular determinado para el instrumento. En caso de que se decida aumentar o cambiar el enfoque, uso o interpretación de los resultados este proceso será insuficiente y se deberá llevar a cabo una nueva validación.

6.0 Conclusiones

Tal como lo reconoce Rueda (2008), actualmente muchas instituciones de educación superior (IES) de México recurren a evaluaciones para informar la toma de decisiones institucionales y guiar las estrategias de aseguramiento de la calidad de la educación ofrecida. Aunado a esto, gracias al aceptado rol central que tienen las y los docentes en el aprendizaje de sus estudiantes por parte de instituciones como la UNESCO, la OCDE o por investigadores como Hattie (2009) o Looney (2011), las políticas y procesos de aseguramiento de calidad se han centrado en atender y abordar a la población ministerial.

Por lo tanto, las IES han desarrollado sistemas, procesos y políticas de aseguramiento de la calidad centradas en el uso de evaluaciones a su plantilla docente, basadas en la evidencia que demuestra que la evaluación docente con fines formativos permite retroalimentar la práctica docente y guiar los mecanismos de actualización y capacitación del magisterio.

Debido a este papel preponderante que se le da a la evaluación en las instituciones, no es difícil asumir que las y los agentes involucrados requieren tener seguridad y confianza en que dichas evaluaciones serán justas y que realmente serán beneficiosas para asegurar una calidad educativa, fomentando el adecuado desarrollo profesional de las y los docentes y el aprendizaje de las y los estudiantes.

La validación, entonces, representa ese esfuerzo institucional y técnico que busca brindar certeza a las instancias de toma de decisiones sobre la información que recaban los procesos de evaluación, misma que utilizan para planificar e implementar estrategias que sean precisas al atender los fenómenos que influyen en la calidad de los servicios ofrecidos.

El llevar a cabo un proceso de validación permite a las partes interesadas, como docentes y estudiantes, revisar y reflexionar sobre el sentido, propósito, uso, impacto y respaldo que tienen los procesos de evaluación. Explicita el cómo, está elaborada la prueba, para qué se usará y qué evidencias se tienen para respaldar dichos usos.

Es por esa lógica que se llevó a cabo esta tesis. Este trabajo buscó sentar un precedente tanto en la Facultad de Psicología como en demás IES al resaltar la

importancia que tiene revisar y validar las evaluaciones que se le aplican al profesorado. La toma de decisiones que comúnmente sigue a los procesos de evaluación debe de estar justificada y respaldada por evidencia que asegure que las decisiones son tomadas a partir de información válida y pertinente.

Un proceso de validación bajo la perspectiva actual de la validez planteada por los Estándares de la AERA, APA y NCME (2014) deja de lado enfoques centrados en indicadores meramente cuantitativos y se centra en analizar el grado en que los usos e interpretaciones de los resultados de la evaluación tengan un sustento teórico y empírico en el significado que se le dará y el impacto que tendrá.

El explorar qué tan bien está definido el propósito, los usos, interpretaciones de la evaluación docente, permite tener muy claro la finalidad y alcances del proceso, fomentando *buenas prácticas* que mantengan el objetivo formativo de la evaluación. Asimismo, considerar la comprensión que tienen las y los estudiantes, población objetivo del instrumento de evaluación, de los reactivos permite no solo verificar la alineación de su comprensión con el objetivo de medición planeado, sino también tener un insumo directo para revisar y adecuar el contenido y redacción de los reactivos, involucrando en cierta medida a las y los estudiantes en el diseño del instrumento.

Además, tener la posibilidad de recabar evidencias de validez previo a un piloteo, como es el caso de esta tesis con las evidencias del contenido y de los procesos de respuesta, la validación se convierte en sí mismo en un mecanismo que retroalimenta y permite la revisión y adecuación del instrumento.

Este trabajo atiende a lo que parecería una necesidad de carácter técnico: asegurar la validez de los usos e interpretaciones que se le pretende dar a los resultados del nuevo instrumento de evaluación del desempeño docente.

Sin embargo, a juicio del desarrollador de esta tesis, el proceso de validación va mucho más allá que un simple requisito técnico. Cuando alguien lleva a cabo, se somete o responde una evaluación es común que surjan preguntas por parte de las y los docentes como: “¿Para qué me están evaluado?” “¿Qué harán con estos resultados?”; dudas de los estudiantes como: “¿Realmente servirán para algo estos quince minutos que le dedico a contestar” o “¿Y esto cómo me ayudará?”; y hasta

dudas de las autoridades como: “¿Para qué dedicarle tiempo y recursos a esto?” o “¿Cómo beneficia a la institución?”.

Con un proceso como el llevado a cabo en este trabajo se busca atender a esas inquietudes recabando evidencia que responda las interrogantes de la comunidad. Busca clarificar, evidenciar e idealmente transparentar el proceso de construcción, el para qué de la prueba y el significado de los resultados.

El evaluar a algo o a alguien es enjuiciar, es describir con base a un criterios e indicadores definidos por una autoridad y valorar que tan bien se apega a estos. Evaluar es fijar un estándar, es juzgar de manera objetiva sistemática y justa.

Por más que el carácter técnico y especializado quiera destacarse como lo central y esencial a asegurar, la evaluación, y en particular la evaluación docente, sostiene un carácter social que resalta la necesidad de considerar como prioridad la justicia, la pertinencia, la contextualización y la perspectiva formativa.

La evaluación dentro de una IES debe de hacerse siempre considerando los objetivos que fue creada, buscando considerar a todas las partes involucradas, incluyendo a las y los evaluandos, para asegurarse que no sea una evaluación desconectada, sin respaldo y por ende invalida.

Una evaluación docente desarticulada de otros mecanismos de aseguramiento de calidad se convierte en una estrategia a medias, pues no es la evaluación en sí misma la que genera una mejora, sino los mecanismos y las decisiones que derivan de los resultados de la evaluación.

Asegurar la calidad de la educación ofrecida es y debe de seguir siendo una prioridad para las IES públicas, de esta manera se asegura que la enorme inversión que hace la sociedad rinda frutos y genere el cambio esperado.

Si se decide retomar la perspectiva donde se pone al docente como agente clave del proceso educativo y a la evaluación como mecanismo predilecto de asegurar la calidad de su enseñanza, es entonces necesario reflexionar y considerar el rol indiscutible que tiene la validación y la validez para asegurar un proceso justo y transparente para las y los docentes, adecuado y pertinente para las y los alumnos y útil y eficiente para las instituciones.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing* (4th ed.). American Educational Research Association.
- American Psychological Association. (1954). Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques. *Psychological Bulletin*, 51(2), 1–38. [https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0053479](https://doi.org/10.1037/h0053479)
- American Psychological Association, American Educational Research Association, y National Council on Measurement in Education. (1974). *Standards for educational and psychological tests*. American Psychological Association.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta*.
- Baum, S., Ma, J., y Payea, K. (2013). Education pays 2013: The benefits of higher education for individuals and society. In *Trends in Higher Education Series*. <http://www.dev.skylinecollege.edu/sparkpoint/about/documents/education-pays-2013-full-report.pdf>
- Beatty, P. C., y Willis, G. B. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 2(71), 287–311.
- Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015*.
- Birdsall, N. (1996). Public spending on higher education in developing countries: Too much or too little? *Economics of Education Review*, 15(4 SPEC. ISS.), 407–419. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(96\)00028-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(96)00028-3)

- Boyle, P., y Bowden, J. A. (1997). Educational quality assurance in universities: An enhanced model. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(2), 111–121. <https://doi.org/10.1080/0260293970220202>
- Castillo-Díaz, M., y Padilla, J. L. (2013a). How Cognitive Interviewing Can Provide Validity Evidence of the Response Processes to Scale Items. *Social Indicators Research*, 114, 963–975. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0184-8>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Comisión EVALDOC. (2020). *Memorias de la actualización. Documentos de trabajo*.
- Cronbach, L. J., y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- de Diego Correa, M., y Rueda Beltrán, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación.*, 3(2), 59–76.
- del Carmen Pacheco Cámara, M. L., Ibarra Bocardo, I., Iñiguez Galindo, M. E., Lee García, H., y Victoria Sánchez, Claudia. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*, 19(6). <https://doi.org/http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a2>
- División de Estudios Profesionales. (2019). *Análisis de los cuestionarios de evaluación docente. Piloteo 2018*.
- Embretson, S. (1983). Construct validity: Construct representation versus nomothetic span. *Psychological Bulletin*, 93(1), 179–197. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.93.1.179>
- Erazo, L. A., Luna, D. A., Dominguez, A. del C., Hagg, C., Leenen, I., y Valencia, A. (2018). *Marco de referencia de validez. Enfocado en aspectos culturales*.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36.

- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43–3. <https://doi.org/10.31206/rmdo072018>
- Grant, J. S., y Davis, L. L. (1997). Focus on Quantitative Methods: Selection and Use of Content Experts for Instrument Development. *Research in Nursing and Health*, 20(3), 269–274. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-240x\(199706\)20:3<269::aid-nur9>3.3.co;2-3](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-240x(199706)20:3<269::aid-nur9>3.3.co;2-3)
- Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-analyses relating to achievement*. (1st ed.). Routledge.
- Hattie, J. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education? In D. Mashek y E. Y. Hammer (Eds.), *Empirical Research in teaching and learning: Contributions from social psychology*. (pp. 130–142). Wiley-Blackwell.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Henard, F., y Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education* (Issue October 2007).
- Henard, F., y Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (Issue September, p. 54). OECD Publishing.
- Higgs, P. (2006). *What is quality in higher education?* [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(94\)90261-5](https://doi.org/10.1016/0024-6301(94)90261-5)
- Huble, A. M. (2017). Expanding Views on Response Processes Evidence for Validity. *Measurement*, 15(3–4), 140–142. <https://doi.org/10.1080/15366367.2017.1404366>

- Hubley, A. M., y Zumbo, B. D. (2017). Response processes in the context of validity: Setting the stage. In B. D. Zumbo y A. M. Hubley (Eds.), *Understanding and Investigating Response Processes in Validation Research*. Springer International Publishing.
- Ibarra Bocardo, I., y del Carmen Pacheco Cámara, M. L. (2018). *Opiniones de la consulta a la comunidad académica*.
- INEE. (2018). Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación. In *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*.
- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity in evaluation. *Psychological Bulletin*, 112(3), 527–535. <https://doi.org/10.1177/1356389011410522>
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12001>
- Kis, V. (2005). Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *Organization for Economic Co-Operation and Development. Directorate for Education. Education and Training Policy Division, August*, 47.
- Knight, L. S. (2012). Evaluation of teacher quality and practice. In C. Secolsky y D. B. Denison (Eds.), *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education* (pp. 584–592). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01622-5>
- Kulik, J. A., y Mckeachie, W. J. (1975). 7: The Evaluation of Teachers in Higher Education. *Review of Research in Education*, 3(1), 210–240. <https://doi.org/10.3102/0091732X003001210>
- Leighton, J. P. (2017). *Using think-aloud interviews and cognitive labs in educational research* (1st ed.). Oxford University Press. file:///C:/Users/youhe/Downloads/kdoc_o_00042_01.pdf
- Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440–455.

- Madaus, G. F., Scriven, M. S., y Stufflebeam, D. L. (1983). Evaluation Models. Viewpoints on educational and human services evaluation. In *Springer Reference* (1st ed.). Kluwer-Nijhoff Publishing. https://doi.org/10.1007/springerreference_82442
- Martínez, M. R., Hernández, M. V., y Hernández, M. J. (2014). *Psicometría* (1st ed.). Alianza Editorial S.A.
- Messick, S. (1989). Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X018002005>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. In *American Psychologist* (Vol. 50, Issue 9, pp. 741–749). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Mislevy, R. J., Wilson, M. R., Ercikan, K., y Chudowsky, N. (2003). Psychometric principles in student assessment. In T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (9th ed.). Kluwer Academic Publishers.
- Monarca, H. (Ed.). (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica. Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Conceptos, periodos y modelos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 4(2), 0.
- OCDE. (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México. In *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OCDE. (2019). Higher education in Mexico: labour market relevance and outcomes. In *Higher Education*.
- OECD. (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes. In OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>


- Owlia, M. S., y Aspinwall, E. M. (2005). A framework for the dimensions of quality in higher education A framework for the dimensions of quality. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12–20.
- Padilla, J. L., y Benítez, I. (2014). Validity evidence based on response processes. *Psicothema*, 26(1), 136–144. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.259>
- Padilla, J.-L., y Leighton, J. P. (2017). Cognitive Interviewing and Think Aloud Methods. In B. D. Zumbo y A. M. Hubley (Eds.), *Understanding and Investigating Response Processes in Validation Research* (pp. 211–228). https://doi.org/10.1007/978-3-319-56129-5_12
- Peterson, C. H., Peterson, N. A., y Powell, K. G. (2017). Cognitive interviewing for item development: Validity evidence based on content and response processes. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(4), 217–223. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1339564>
- Prieto, M., y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. In H. Monarca (Ed.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114–135). Dykinson.
- Ralston, N. C., Li, M., y Taylor, C. (2018). The Development and Initial Validation of an Assessment of Algebraic Thinking for Students in the Elementary Grades. *Educational Assessment*, 23(3), 211–227. <https://doi.org/10.1080/10627197.2018.1483191>
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas: Para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número especial, 1–9.
- Rueda, M. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 8–17.

- Schofer, E., y Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>
- Secolsky, C., y Denison, D. B. (2012). Improving Institutional decision making through educational measurement, Assessment, and Evaluation. In C. Secolsky y D. B. Denison (Eds.), *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education* (1st ed., p. 680).
- Sireci, S., y Faulkner-bond, M. (2014). *Validity evidence based on test content*. 26(1), 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256>
- Sireci, S. G. (1998). *The Construct of Content Validity*. 83–117.
- Sireci, S. G. (2009). Packing and unpacking sources of validity evidence. In R. W. Lissitz (Ed.), *The concept of validity* (1st ed., pp. 19–37). Information Age Publishing.
- Stevens, S. S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement. *Science*, 103(2684), 677–680.
- Stufflebeam, D. L., y Coryn, C. L. S. (2007). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Taylor, C. S. (2013). *Validity and Validation* (1st ed.). Oxford University Press.
- Torres Carrasco, R., Aguilera Ramos, A., Hernández Guzmán, A. R., y Escamilla González, O. (2019). Caracterización de las figuras académicas en la UNAM. In M. Sánchez Mendiola y A. M. Martínez Hernández (Eds.), *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz del profesorado*. (1st ed., p. 508). UNAM.
- UNESCO. (2004). *Educación para todos, el imperativo de la calidad: informe de seguimiento de la EPT en el mundo*.
- UNESCO. (2006). *Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015*. UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education* (1st ed.). UNESCO Institute for Statistics.


- UNESCO Secretariat. (2012). *General education quality analysis/diagnosis framework*.
- Unidad de Planeación. (2017). *Antecedentes del sistema de evaluación docente*.
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de la UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. In H. Monarca (Ed.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136–154). Dykinson.
- Van De Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- van de Grift, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295–311. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.794845>
- Weber, L., Mahfooz, S. B., y Hovde, K. (2010). Quality assurance in higher education: A comparison of eight systems. *Europe and Central Asia Knowledge Brief*, 35.
- Willis, G. B. (2004). Cognitive Interviewing Revisited: A Useful Technique, in Theory? In *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires* (pp. 23–43). <https://doi.org/10.1002/0471654728.ch2>
- Willis, G. B. (2015). *Analysis of the cognitive interview in Questionnaire Design* (1st ed.).
- Willis, G. B., Royston, P., y Bercini, D. (1991). The use of verbal report methods in the development and testing of survey questionnaires. *Applied Cognitive Psychology*, 5(3), 251–267. <https://doi.org/10.1002/acp.2350050307>
- Wößmann, L., y Hanushek, E. (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth, the Role of School Improvement in Economic Development. *World Bank Policy Research Working Paper 4122*, 1–94.

ANEXOS


Ejemplos de las diapositivas presentadas a las y los participantes durante la aplicación de los Laboratorios cognitivos.




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES



Revisión de los reactivos del cuestionario de evaluación docente.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES



Enunciado	Lo hizo muy bien	Fue aceptable	Lo hizo regular	Puede mejorar
2. El profesor o profesora indagó sobre las ideas o conocimientos previos de los estudiantes para adecuar la enseñanza				



Enunciado	Lo hizo muy bien	Fue aceptable	Lo hizo regular	Puede mejorar
3. El profesor o profesora siguió una secuencia clara en las clases (ejemplo: iniciar, desarrollar los temas y dar un cierre)				



Enunciado	Lo hizo muy bien	Fue aceptable	Lo hizo regular	Puede mejorar
23. El profesor o profesora mostró un trato respetuoso con todos los estudiantes				



EJEMPLO 1

Enunciado	Lo hizo muy bien	Fue aceptable	Lo hizo regular	Puede mejorar
El/la profesora explicaba los temas de manera adecuada.				



EJEMPLO 2

Enunciado	Lo hizo muy bien	Fue aceptable	Lo hizo regular	Puede mejorar
El/la profesora brindó materiales útiles que complementaran la enseñanza de los temas vistos en clase.				