

## **DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA AUTO-EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES**

**DESIGN AND VALIDATION OF A TEACHING COMPETENCES SELF-  
EVALUATION INSTRUMENT**

**PROJETO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA A AUTO-AVALIAÇÃO  
DOS PROFESSORES DE COMPETÊNCIAS**

*Benilde García, Alejandra Valencia y Vania J. Pineda*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art6.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art6.pdf)

La evaluación es un proceso esencial para la mejora de la eficacia de la enseñanza. Aunque puede adquirir diversas formas, e implementarse a través de múltiples modelos y estrategias, la evaluación de la enseñanza siempre involucra de manera directa a los profesores.

Román y Murillo (2008), señalan con acierto que el desempeño profesional docente es uno de los principales aspectos que se constituye en objeto de revisión, análisis y reflexión en la búsqueda de respuestas que ayuden a incrementar la calidad de los sistemas educativos.

El docente es el actor clave que puede desencadenar cambios sustanciales en los contextos educativos, de allí la importancia de centrar la atención en la evaluación de su desempeño, y asimismo en el desarrollo y promoción de las competencias que configuran su práctica profesional. Una de las aproximaciones que permiten dar cuenta de la eficacia del quehacer del profesor es la autoevaluación de la docencia. A través de esta aproximación es posible involucrar activamente al profesor en la tarea evaluativa y con ello promover también la reflexión crítica y constructiva en torno a la práctica docente.

Debido a la característica primordial de los procesos autoevaluativos (el agente evaluador y el sujeto evaluado son el mismo individuo), es posible promover la actividad introspectiva del docente, orientada al auto-análisis y la reflexión sobre su práctica docente. La premisa fundamental es que el docente es capaz, a través de sus habilidades metacognoscitivas de analizar sus fallos y aciertos, de realizar una toma de consciencia de los mismos y con ello mejorar su desempeño (Fuentes, y Herrero, 1999).

La autoevaluación docente puede constituirse en un camino para promover cierto grado de control sobre el proceso de evaluación por parte del profesor. Esto implicará el involucramiento activo del profesor, aspecto esencial para promover cambios y mejoras sustanciales en la calidad de la educación (Fuentes y Herrero, 1999). Tal y como señala Peterson (1997), otorgar parte del control sobre la evaluación al profesor fomenta la noción de que el profesor es el mejor conocedor de su práctica docente y que la evaluación puede ser una herramienta útil para promover su desarrollo profesional. La autoevaluación es una estrategia que puede aplicarse para satisfacer diversos propósitos. Por ejemplo, puede utilizarse para determinar la efectividad de ciertas prácticas de enseñanza o bien para proporcionar evidencia concreta de la buena enseñanza y con ello establecer un compromiso para su constante mejora.

La autoevaluación del profesorado constituye una herramienta útil que permite orientar la práctica evaluativa de la docencia hacia perspectivas centradas en los aspectos formativos del profesional de la enseñanza. Tal y como señalan Contreras y Arbesú (2008), el carácter complejo que define a la autoevaluación implica necesariamente implementarla de manera integral, continua y con sentido formativo y participativo. El proceso autoevaluativo puede adquirir una gran variedad de formas, es por ello que términos como auto-evaluación, auto-valoración, y auto-informe son utilizados frecuentemente de manera indistinta. La variedad de términos refleja las distintas perspectivas que pueden existir en relación con la auto-evaluación.

Diversos estudios han encontrado coincidencias sustanciales entre las valoraciones de los estudiantes y del profesor. En particular, los aspectos que tenían similitudes en los puntos de vista de profesores y estudiantes eran los relacionados con la efectividad del maestro en su desempeño. Aunque también ha sido posible establecer una consistencia entre las valoraciones realizadas por

estudiantes, colegas y las auto-valoraciones, difícilmente estas similitudes se correlacionan significativamente con el logro del estudiante.

Al llevar a cabo un proceso de autoevaluación es necesario que los profesores tengan en mente aquellos aspectos que desean mejorar o cambiar. Para ello, los maestros deben estar abiertos a la crítica y ser conscientes de sus fortalezas y debilidades para efectuar un cambio real en su desempeño docente.

Diversos autores coinciden en señalar que la evaluación realizada por los alumnos sólo produce una pequeña mejora en la eficacia de la enseñanza (e.g. Saroyan, 2001). Estas evaluaciones por sí mismas no pueden inducir el cambio, sin embargo, pueden ser utilizadas como fuente de información primaria. Por su parte, las autoevaluaciones de los profesores generalmente no coinciden con las valoraciones realizadas por los estudiantes, ya que los profesores, tienden a valorar su desempeño de una mejor manera que los alumnos.

La autoevaluación es inherente a la enseñanza, ya sea que se realice de forma consciente o inconsciente. Para que el profesor pueda ser consciente de cómo está desarrollando su enseñanza, es necesario generar condiciones como talleres de formación y actualización dirigida a apoyar el proceso de reflexión de los profesores, de tal manera que aspectos implícitos de su enseñanza, se hagan explícitos y conscientes. En sus argumentaciones sobre la práctica reflexiva, Schön (1991) denomina a este proceso, comportamiento consciente o bien "conocimiento en la acción" y plantea que debemos reflexionar sobre dicho conocimiento para poder mejorar nuestras habilidades conscientes de enseñanza. Al reflexionar sobre su desempeño, los profesionales de la enseñanza pueden descubrir la relación que existe entre la "buena enseñanza" y el "aprendizaje efectivo".

Elizalde y Reyes, (2008) señalan que se requiere una cultura de evaluación (madurez y responsabilidad) por parte de los docentes, lo cual implica una sensibilización, a fin de disminuir el sesgo en el uso de cuestionarios de auto-evaluación. Al implementar la autoevaluación, se corre el riesgo de que los docentes sean poco objetivos y puedan utilizar esta estrategia como forma de autojustificación, por lo que no se recomienda como el único modelo de evaluación docente. Estas limitaciones pueden superarse utilizando esquemas híbridos de evaluación de la docencia que permitan la participación activa del docente, y por ende el uso de la autorreflexión como herramienta para el perfeccionamiento de la práctica docente, y al mismo tiempo faciliten la inclusión de puntos de vista externos para superar las limitaciones mencionadas líneas arriba. Así mismo se requiere de indicadores objetivos contra los cuales el docente pueda autoevaluarse, con lo cual puede incrementarse la credibilidad acerca de los resultados producidos por la autoevaluación docente (Roe, 1982).

El instrumento que se describe en este artículo, pretende superar algunas de las limitaciones que se le atribuyen a la autoevaluación docente, entre ellas el hecho de que si los profesores no participan en la construcción de los instrumentos, difícilmente pueden sentirse identificados con las dimensiones que se incluyen en los mismos, por lo cual en el presente trabajo se incluyó una fase de adaptación del instrumento a las características particulares del contexto donde iba a ser aplicado. En este proceso participaron profesores de diferentes disciplinas, lo cual agregó credibilidad al proceso y permitió que la estrategia de autoevaluación propuesta pudiese ser adoptada.

Por otra parte, también se cuidó que existiese una relación estrecha con un modelo teórico de evaluación de la enseñanza (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008) y que se construyera a partir de una serie de indicadores previamente validados, claros y sistemáticos.

## 1. DESARROLLO

### 1.1. Antecedentes

El Cuestionario de Autoevaluación de los Profesores (CAP) desarrollado por Rueda y García-Cabrero (2010), se tomó como base para desarrollar el cuestionario que se presenta en este reporte. El cuestionario original fue adaptado para responder a las características particulares del contexto institucional de una universidad pública del sureste mexicano; esta versión adaptada se denominó Cuestionario de Autoevaluación de las Competencias Docentes (CAE-CD).

El CAE-CD (ver anexo 1), fue desarrollado para promover la reflexión de los profesores acerca de su práctica docente, para acercarlos a la comprensión y análisis de las fortalezas y debilidades de su quehacer docente, con la intención de servir como insumo para la mejora de sus estrategias de planeación, conducción y evaluación de la enseñanza.

El cuestionario se desarrolló tomando en consideración las competencias propuestas en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) de García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2008) que fue validado en la Facultad de Psicología de la UNAM, en colaboración con expertos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Universidad Iberoamericana, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). A continuación se presentan las competencias e indicadores de dicho modelo:

TABLA 1. COMPETENCIAS E INDICADORES DEL MECD

Contexto institucional	Indicadores
Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La filosofía, misión y visión institucionales</li> <li>- Las características del contexto educativo (perfil de estudiantes y profesores)</li> <li>- La organización y demandas institucionales de trabajo colegiado.</li> <li>- La congruencia y coherencia de la asignatura con los propósitos del Plan de estudios, y</li> <li>- La organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.</li> </ul>
Desarrollar procesos de formación continua que apoyen la trayectoria profesional del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas de formación claramente explicitadas.</li> <li>- Planes de formación centrados en las necesidades institucionales y personales de los docentes (noveles y consolidados).</li> <li>- Programas y actividades adecuados a las necesidades detectadas.</li> <li>- Estrategias sistemáticas para valorar el impacto de los programas de formación continua.</li> </ul>
Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de diálogo de los participantes.</li> <li>- Trabajo en equipo.</li> <li>- Negociación y resolución de conflictos.</li> <li>- Capacidad para gestionar proyectos.</li> <li>- Capacidad de innovación y liderazgo compartido.</li> <li>- Criterios específicos para la certificación, acreditación y titulación.</li> <li>- Estrategias de evaluación y seguimiento de egresados.</li> <li>- Redes de colaboración.</li> <li>- Incorporación de nuevas tecnologías.</li> </ul>

TABLA 1. COMPETENCIAS E INDICADORES DEL MECD (CONTINUACIÓN)

EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE	
Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje	Indicadores
Planear el curso de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domina los saberes de su materia.</li> <li>- Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica).</li> <li>- Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> <li>- Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</li> <li>- Selecciona o desarrolla materiales didácticos.</li> <li>- Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción.</li> <li>- Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos.</li> <li>- Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura.</li> <li>- Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: significativo; colaborativo; autónomo.</li> <li>- Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.</li> <li>- Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.</li> </ul>
Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje	Indicadores
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.</li> <li>- Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</li> <li>- Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación.</li> <li>- Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías.</li> <li>- Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones.</li> </ul>
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase.</li> <li>- Trabaja con estudiantes que presentan dificultades.</li> <li>- Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes.</li> <li>- Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes.</li> <li>- Provee oportunidades equitativas de participación en el aula.</li> <li>- Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa.</li> <li>- Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación.</li> <li>- Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.</li> </ul>
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas.</li> <li>- Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo.</li> <li>- Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita.</li> <li>- Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera.</li> </ul>
Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje	Indicadores
Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La filosofía, misión y visión institucionales</li> <li>- Las características del contexto educativo (perfil de estudiantes y profesores)</li> <li>- La organización y demandas institucionales de trabajo colegiado.</li> <li>- La congruencia y coherencia de la asignatura con los propósitos del Plan de estudios, y</li> <li>- La organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.</li> </ul>

Fuente: Tomada de García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2008)

El CAE-CD está compuesto por 40 reactivos distribuidos en las siguientes dimensiones: a) Planeación del curso, b) Conducción de secuencias didácticas, y d) Evaluación de la progresión de los aprendizajes (ver tabla 2).

**TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE REACTIVOS EN EL CAE-CD**

Dimensión	Numero de reactivos
Planeación del curso	9
Conducción de secuencias didácticas	25
Evaluación de la progresión de los aprendizajes	6
<b>Total</b>	<b>40</b>

La escala de respuesta del instrumento es de tipo Likert de cinco categorías, con puntuaciones que van del 0 al 4: Deficiente (1), Aceptable (2), Satisfactorio (3), Muy satisfactorio (4); y No aplica porque... (0). Para determinar el nivel de desempeño de la práctica docente en cada dimensión, se realiza la suma de los puntajes obtenidos en el grupo de reactivos de cada dimensión y se ubica la puntuación total en una rúbrica (ver anexo 2) que consta de cuatro niveles de desempeño: Deficiente, Aceptable, Satisfactorio y Muy satisfactorio.

## 1.2. Método

### 1.2.1. Fase de diseño/Adaptación

La fase de diseño/adaptación del Cuestionario de Autoevaluación de los Profesores se llevó a cabo a través de un taller de sensibilización que se realizó en dos días consecutivos.

#### 1.2.1.1. Muestra

Participaron en el taller un total de 81 profesores que pertenecían a diferentes "Consortios" (áreas académicas de la Universidad). Los asistentes por consorcio fueron: 15 del consorcio Agropecuario, 6 de Ciencias de la Salud, 30 de Ciencias Sociales y Humanidades, 20 de Ciencias Contables y Administrativas, y 10 de Ingeniería-Arquitectura y Ciencias Básicas. Entre los asistentes se encontraban directores o secretarios académicos y profesores de los centros psicopedagógicos de la institución educativa.

#### 1.2.1.2. Procedimiento

Para llevar a cabo el proceso de adaptación del instrumento se desarrollaron las siguientes actividades:

1. Presentar y describir el instrumento a los participantes.
2. Participar en grupos de discusión por cada Consorcio de la universidad en cuestión (cinco en total) para permitir que los participantes se familiarizaran y conocieran el Cuestionario de Autoevaluación de Profesores.
3. Analizar el Cuestionario de Autoevaluación de Profesores a fin de proponer ajustes o adaptaciones al mismo en función de las características del contexto de la institución en la que laboran.
4. Realizar ajustes con base en la información recabada durante el taller.

5. Integrar la versión final del Cuestionario de Autoevaluación de Profesores y darle un nuevo nombre al CAP: Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Docentes (CAE-CD).

## 1.2.2. Fase de validación del instrumento

### 1.2.2.1. Muestra

Para el proceso de aplicación validación del Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Docentes (CAE-CD), se invitó al 100% (2132) de los profesores de la universidad. El cuestionario fue contestado únicamente por 374 profesores de diferentes áreas académicas o consorcios: administración-contaduría (143), arquitectura-ingeniería (26), ciencias de la salud (6), ciencias agropecuarias (113) y ciencias sociales y humanidades (83). La mayoría de los participantes eran hombres (68%) y un gran porcentaje (69%) contaban con once años o más de experiencia docente.

### 1.2.2.2. Procedimiento

- a). El CAE-CD fue respondido de forma electrónica vía una plataforma a la que los profesores tenía acceso mediante su clave de trabajador.
- b). Los profesores autoevaluaron su desempeño en dos asignaturas impartidas el semestre inmediato anterior, con la consigna de valorar su desempeño en: 1) La asignatura en la que se consideraran más competentes y 2) La asignatura en la que se consideraran menos competentes<sup>1</sup>.
- c). Para determinar la validez del instrumento se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal (varimax) para cada una de las escalas de competencias: planeación del curso, conducción de secuencias didácticas y evaluación de la progresión de los aprendizajes, tanto para la autoevaluación en la materia competente como para la menos competente. Así mismo se calculó el coeficiente de consistencia interna (Alfa de Cronbach).

## 1.2.3. Resultados

El análisis factorial reveló que los reactivos del instrumento se agrupan en cuatro escalas (ver tabla 3). Debido a esto, los reactivos en la dimensión "conducción de secuencias didácticas" se reagruparon dando lugar a la dimensión "comunicación y valores".

**TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE REACTIVOS POR DIMENSIÓN CONSIDERANDO LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL.**

Dimensión	Numero de reactivos
Planeación del curso	9
Conducción de secuencias didácticas	19
Comunicación y valores	6
Evaluación de la progresión de los aprendizajes	6
<b>Total</b>	<b>40</b>

<sup>1</sup> En vista de que el número de asignaturas que los profesores imparten en un semestre es muy variable y que el desempeño docente varía dependiendo de la asignatura que se imparte, se decidió que los profesores respondieran el cuestionario dos veces, tomando dos asignaturas con diferentes niveles de desempeño (más competente y menos competente) para con ello obtener un desempeño "promedio" o general del profesor.

Para el caso de las asignaturas consideradas como menos competentes, los resultados mostraron que las escalas de planeación del curso, evaluación de la progresión de los aprendizajes y comunicación y valores son unidimensionales.

El factor de la escala de planeación, conformado por nueve reactivos, tuvo un valor propio de 3.93 y explicó 43.73% de la varianza total, y sus cargas factoriales fueron superiores a 0.50; su coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach fue 0.81. El factor de la escala de evaluación, integrado con seis reactivos cuyas cargas factoriales fueron superiores a 0.56, tuvo un valor propio de 2.80 y explicó 46.73% de la varianza total; su alfa de Cronbach fue 0.75. Para la escala de comunicación y valores su valor propio fue 2.94, porcentaje de varianza explicada de 49%, cargas factoriales de más de 0.63 y coeficiente alfa de 0.78.

La escala de conducción de secuencias didácticas mostró una estructura bidimensional, cuyos factores explicaron en conjunto 53.09% de la varianza total. El factor 1, con un valor propio de 6.00 y un porcentaje de varianza total de 31.62%, quedó conformado por 13 reactivos referentes a las estrategias de enseñanza del profesor. Su alfa de Cronbach fue 0.91. Los reactivos que lo integran son: 24, 28, 15, 21, 13, 26, 20, 12, 17, 29, 27, 25, y 19.

El segundo factor, con un valor propio de 4.08 y porcentaje de varianza total de 21.47%, quedó integrado por seis reactivos. El factor fue denominado: Promoción del Aprendizaje y Comprensión del Conocimiento, el cual presenta un alfa de Cronbach de 0.85. Los reactivos que corresponden a este factor son: 35, 32, 34, 31, 33, 30. Respecto de esta escala, cabe mencionar que en la matriz no rotada todos los reactivos presentaron cargas altas en el primer factor, lo que señala que miden un solo constructo.

Como puede advertirse, todas las escalas poseen propiedades psicométricas aceptables. Para el caso del análisis de la autoevaluación en la materia menos competente, todas las escalas mostraron una estructura unidimensional con porcentajes de varianza explicada superiores a 0.58 y cargas factoriales superiores a 0.55. Asimismo, se obtuvieron valores alfa de Cronbach superiores a 0.87 lo cual comprueba que el hecho de responder al CAE-CD considerando dos niveles de desempeño (menos competente y más competente) no introduce un sesgo en la validez ya que se mantiene la unidimensionalidad de la escala.

Para determinar diferencias en las competencias medidas según la materia evaluada, se realizó una prueba t para muestras relacionadas. Los resultados se presentan en la tabla 4.

**TABLA 4. DIFERENCIAS ENTRE LAS MEDIAS DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS RESPECTO A LAS MATERIAS PERCIBIDAS COMO MÁS COMPETENTE Y MENOS COMPETENTE.**

Competencia	Materia en que se percibe más competente		Materia en la que se percibe menos competente		t
	Media	D. E.	Media	D. E.	
Planeación del curso	32.61	3.55	28.95	6.44	11.35*
Evaluación de la progresión de los aprendizajes	21.56	2.56	19.45	4.52	10.07*
Comunicación y valores	22.66	2.00	21.10	4.36	7.66*
Conducción de secuencias didácticas	69.79	7.31	63.95	13.60	10.55*
p<.01					

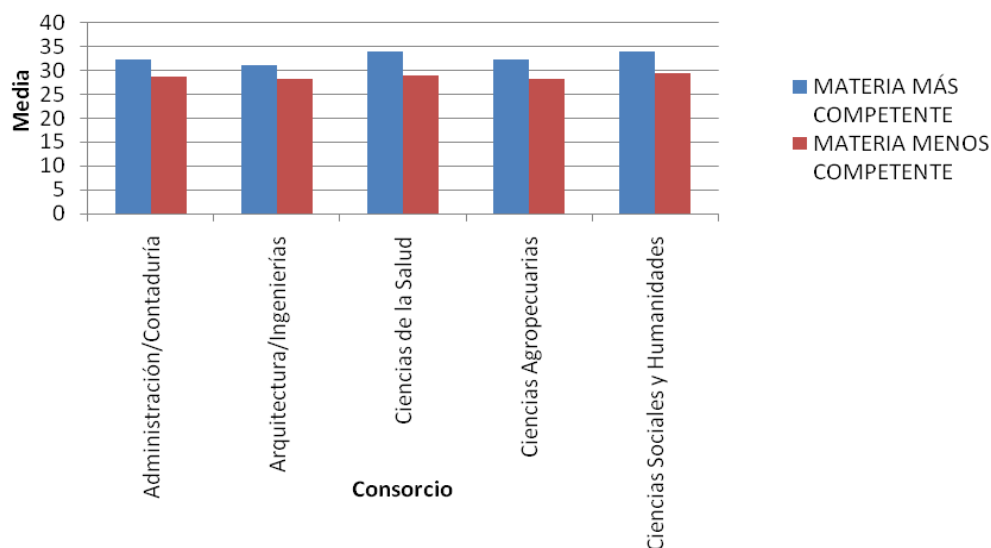
Como puede observarse en la tabla 4, los profesores se calificaron más alto en la materia en la que se perciben más competentes respecto de la que se perciben como menos competentes, y por otro lado, también puede advertirse que a pesar de esto, los profesores se calificaron con puntajes altos en ambas materias.



Las figuras 1, 2, 3 y 4 muestran las medias obtenidas por los profesores en las diferentes competencias por materia y consorcio. En ellas se observa la tendencia de los profesores a calificarse más alto en la materia que se perciben más competentes, particularmente en la competencia de comunicación y valores. Por otro lado, llama la atención que los profesores del consorcio Ciencias de la Salud obtienen puntajes muy similares a los del resto de los consorcios, a pesar de que se trata de una muestra muy pequeña ( $n = 6$ ) respecto de las otras. Esto parece indicar que los profesores de este consorcio tienden a valorar su desempeño de manera alta.

En consonancia con lo anterior, en la figura 1 puede apreciarse que los profesores del consorcio Ciencias de la Salud valoran su desempeño efectivamente con un mayor puntaje en relación con las actividades de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura en la que se consideran más competentes. Por su parte, los profesores del Consorcio Ciencias Agropecuarias son los que valoran más bajo su desempeño en la asignatura en la que se consideran menos competentes.

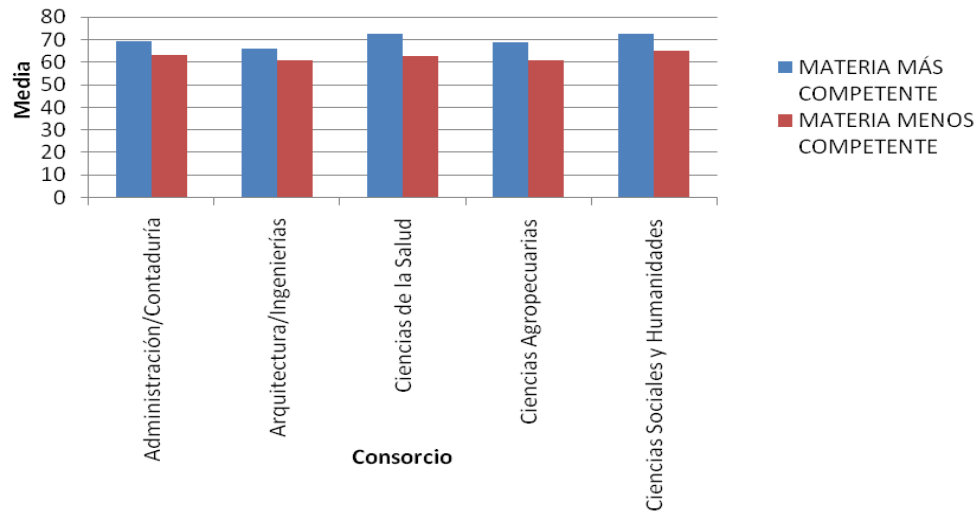
**FIGURA 1. PUNTAJE PROMEDIO EN CADA MATERIA POR CONSORCIO EN LA COMPETENCIA "PLANEACIÓN DEL CURSO"**



La figura 2 muestra cómo valoran su desempeño los profesores en relación con las competencias de Conducción de Secuencias Didácticas. El Consorcio Ciencias Sociales y Humanidades se valora en un 99% del puntaje de Ciencias de la Salud, siendo los dos consorcios que evaluaron su desempeño con puntajes altos en la asignatura en la que se consideran más competentes.

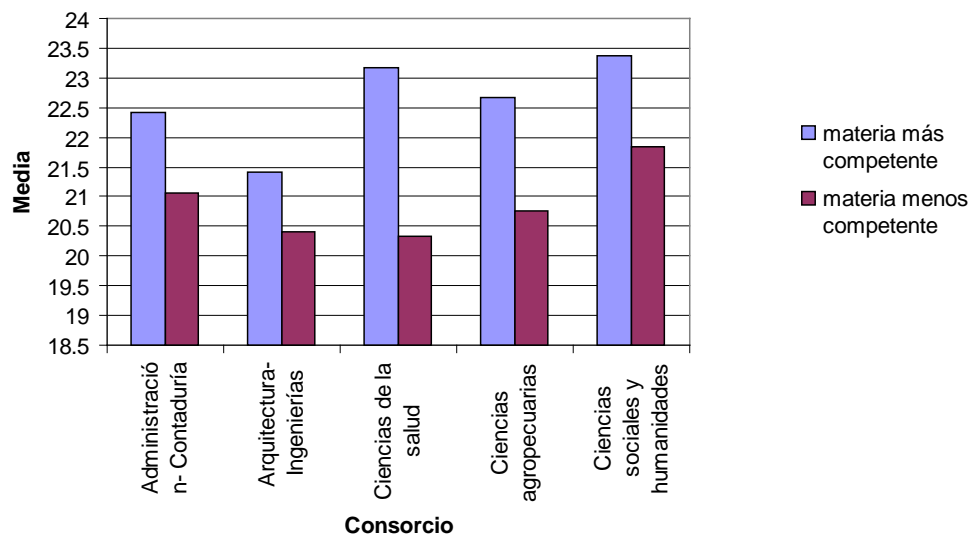
Por su parte, el Consorcio Arquitectura-Ingenierías valoró su desempeño con un puntaje promedio de 60.69, siendo este el más bajo para las asignaturas en las que los profesores se consideran menos competentes.

**FIGURA 2. PUNTAJE PROMEDIO EN CADA MATERIA POR CONSORCIO EN LA COMPETENCIA "CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS"**



En la figura 3 puede observarse que en la asignatura en la que se consideran más competentes, los profesores del Consorcio Ciencias Sociales y Humanidades valoró su desempeño con puntajes más altos que el resto de los consorcios en la competencia "Conducción de Secuencias Didácticas". Mientras que el consorcio Arquitectura-Ingenierías es el que valora su desempeño con puntajes relativamente más bajos en la asignatura en la que se consideran menos competentes.

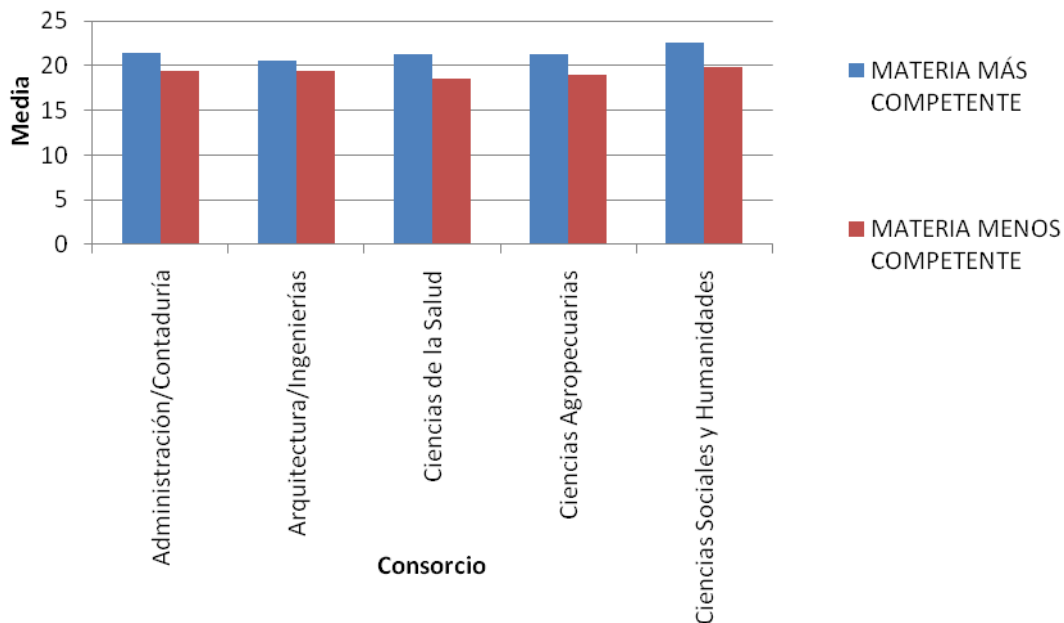
**FIGURA 3. PUNTAJE PROMEDIO EN CADA MATERIA POR CONSORCIO EN LA COMPETENCIA "COMUNICACIÓN Y VALORES"**



La figura 4 muestra los resultados de la autoevaluación docente en relación con la competencia Evaluación de la Progresión de los Aprendizajes. Como puede observarse, esta escala fue la que mostró puntajes más similares entre las asignaturas en las que los profesores se consideran más y menos competentes. El Consorcio Ciencias Sociales y Humanidades fue el que obtuvo los puntajes más altos

(22.52 y 19.91); en esta dimensión en ambas asignaturas (competente y menos competente). Como puede notarse, la diferencia entre un puntaje y otro es apenas del 11.5%.

**FIGURA 4. PUNTAJE PROMEDIO EN CADA MATERIA POR CONSORCIO EN LA COMPETENCIA "EVALUACIÓN DE LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES".**



## 2. CONCLUSIONES

El CAE-CD es un instrumento con altos grados de fiabilidad en sus escalas, lo que demuestra que efectivamente se comportan o responden a dimensiones de la evaluación de la docencia. El instrumento es válido y confiable, por lo que su uso puede promover efectivamente los procesos de reflexión docente con base en criterios e indicadores válidos.

Los resultados de la autoevaluación docente permiten inferir tal y como la literatura lo revela, que los profesores tienden a valorarse con puntuaciones elevadas. Esto se hace evidente sobre todo al observar las puntuaciones con las que se valoraron en la asignatura en la que se consideran menos competentes. Las calificaciones obtenidas en la asignatura valorada como más competente, no eran superiores más que en un 14.1% respecto de las que obtuvieron en la asignatura en la que se consideran menos competentes. Lo anterior puede deberse a que el ejercicio de autoanálisis que supuso participar en este proceso de autoevaluación docente no se realizó con base en una postura crítica y que muy probablemente hizo falta llevar a cabo una labor previa de sensibilización que facilitara y orientara el proceso de reflexión de los profesores en torno a su práctica docente. De allí la importancia de mantener en todo proceso evaluativo un alto nivel de transparencia y claridad en los objetivos que se persiguen.

En el contexto particular en el que se llevó a cabo el presente estudio, existieron factores institucionales que impidieron tener el control respecto de la sensibilización con los docentes.

No obstante, es importante que las instituciones tomen la iniciativa en la implementación de modalidades de autoevaluación docente, para con ello dar inicio a la construcción de una cultura del

auto-análisis, la autovaloración y la reflexión individual y conjunta para promover la mejora de la enseñanza en particular y la educación en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras, G. y Arbesú, M.I. (2008). Evaluación de la Docencia como Práctica Reflexiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 137-153. Disponible en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art9.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art9.pdf). Consultado el (Fecha).
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html>.
- Fuentes, M. E. y Herrero, J. R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 353-368. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224341555.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf).
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 124-136. Disponible en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art8.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf).
- Peterson, K. D. (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante, En: J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la formación del profesorado* Madrid: La muralla, S.A.
- Roe, E. (1982). Reflections of an Evaluator. *Higher Education Research and Development*, 1, 129-142.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.
- Rueda, M. y García-Cabrero, B. (2010). *Cuestionario de Autoevaluación de los Profesores*. Documento inédito de circulación interna. México: Facultad de Psicología/IISUE.
- Saroyan, A. (2001). Evaluation of teaching for improvement: A myth or a reality? En: M. Rueda, F. Díaz-Barriga, y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: CESU-UAM.
- Schön, D. A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

## ANEXOS

### Anexo 1

El presente cuestionario tiene como propósito obtener información sobre su desempeño con el fin de que pueda realizar una reflexión sobre su práctica que contribuya a mejorar su docencia, por lo que le sugerimos que responda con honestidad y de la manera más objetiva posible.

#### INSTRUCCIONES GENERALES

El cuestionario de autoevaluación de las competencias docentes que usted responderá a continuación se encuentra conformado por los siguientes apartados:

- 1) **Datos generales.** En esta sección usted deberá decir a qué consorcio pertenece y cuál es el máximo grado de estudios que ha obtenido, así como sus años de experiencia docente.
- 2) **Selección de asignaturas.** En este apartado, primero debe responder la sección (A) que corresponde a la asignatura en la que usted se siente más competente. Una vez que usted haya concluido el cuestionario, el sistema automáticamente lo situará en el apartado (B) que corresponde a la asignatura en la que usted se percibe como menos competente. En ambos apartados debe proporcionar información acerca de la carrera a la que pertenece dicha asignatura, tiempo que ha dedicado a ésta, número de horas que imparte, número de alumnos y horas de formación/actualización sobre el contenido de la asignatura.
- 3) **Autoevaluación docente.** En esta sección usted debe responder reflexivamente a una serie de enunciados relacionados con su práctica docente.

#### 1) DATOS GENERALES

(A) Género: M                      F

#### (B) Máximo grado obtenido

Nivel técnico ( )

Licenciatura ( )

Especialidad ( )

Maestría ( )

Doctorado ( )

Otro ( )

Especifique \_\_\_\_\_

(C) Consorcio: \_\_\_\_\_

(D) Años de experiencia docente:

<input type="checkbox"/>	2 años o menos
<input type="checkbox"/>	3 a 5 años
<input type="checkbox"/>	6 a 10 años
<input type="checkbox"/>	11 o más años

## 2) SELECCIÓN DE ASIGNATURAS

(A) De las asignaturas que usted imparte, seleccione aquella en la que se percibe como **más competente**.

---

(a) Carrera a la que pertenece esta asignatura: \_\_\_\_\_

(b) Tiempo de enseñar esta asignatura:

<input type="checkbox"/>	2 años o menos
<input type="checkbox"/>	3 a 5 años
<input type="checkbox"/>	6 a 10 años
<input type="checkbox"/>	11 o más años

(c) Número de horas que imparte en esta asignatura: \_\_\_\_\_

(d) Cantidad de alumnos que usted tiene en esta clase: \_\_\_\_\_

(e) En los últimos tres años, ¿cuántas horas de formación/actualización (cursos) ha dedicado en relación con los contenidos de esta asignatura?

<input type="checkbox"/>	Cero hrs.
<input type="checkbox"/>	Menos de 6 hrs.
<input type="checkbox"/>	De 6 a 15 hrs.
<input type="checkbox"/>	De 16 a 35 hrs.
<input type="checkbox"/>	Más de 35 hrs.

(B) De las asignaturas que usted imparte, seleccione aquella en la que se percibe como **menos competente**:

---

(a) Tiempo de enseñar la asignatura:

<input type="checkbox"/>	2 años o menos
<input type="checkbox"/>	3 a 5 años
<input type="checkbox"/>	6 a 10 años
<input type="checkbox"/>	11 o más años

(b) Número de horas que imparte en esta asignatura: \_\_\_\_\_

(c) Cantidad de alumnos en esa clase: \_\_\_\_\_

(d) En los últimos tres años, ¿cuántas horas de formación/actualización (cursos) ha dedicado en relación con los contenidos de esta asignatura?

<input type="checkbox"/>	Cero hrs.
<input type="checkbox"/>	Menos de 6 hrs.
<input type="checkbox"/>	De 6 a 15 hrs.
<input type="checkbox"/>	De 16 a 35 hrs.
<input type="checkbox"/>	Más de 35 hrs.

### 3) AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

#### INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones en relación con algunas de las actividades que usted realiza al impartir la asignatura que previamente ha seleccionado. Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y reflexione acerca de su desempeño como profesor. Marque con una X, la opción de respuesta que corresponda, de acuerdo con la siguiente escala:

- A) Deficiente:** Indica que su desempeño presenta claras debilidades en el indicador evaluado.
- B) Aceptable:** Indica que su desempeño cumple medianamente con lo esperado en el indicador evaluado.
- C) Satisfactorio:** Indica que su desempeño en el indicador evaluado es adecuado.
- D) Muy satisfactorio:** Indica que el desempeño de la actividad especificada le resultó completamente adecuada.
- E) No aplica:** Indica que las condiciones del grupo, el tema u otros factores no permitieron que se realizara la actividad presentada, en este caso debe especificar el motivo.

Al concluir, puntúe cada afirmación de acuerdo con las valoraciones de la escala, realice la suma de las puntuaciones de cada dimensión e identifique su nivel de desempeño.

Dimensión		DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA PORQUE...					
I. PLANEACIÓN DEL CURSO	1. Relacioné los contenidos del curso con otras unidades de competencias del plan de estudios.										
	2. Relacioné los contenidos del curso con otras disciplinas y con eventos o problemas sociales.										
	3. Programé espacios de trabajo fuera del aula, ya sea con otros profesionales, centros o instituciones.										
	4. Mostré una sólida formación en los conocimientos de la unidad de competencia que impartí.										
	5. Planifiqué la enseñanza de contenidos conceptuales y/o procedimentales vinculados con la solución de problemas reales.										
	6. Presenté el programa de la unidad de competencia al inicio del curso, especificando: objetivos, contenidos y calendario de actividades.										
	7. Planeé los criterios y procedimientos de evaluación de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y/o actitudes.										
	8. Adapté la dificultad de los contenidos impartidos en clase al nivel de los alumnos.										
	9. Propuse actividades que se adecuaran a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos (visual, verbal, concreto/abstracto, inductivo/deductivo, competitivo/colaborativo)										
	<b>Puntuación Total</b>										
	10. Considerando las actividades que realizó, el tiempo que dedicó y qué tan completa fue su planeación, ¿Cómo se calificaría en este aspecto?										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II. CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS		DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA POR QUE...					
	11. Plantee problemas que permitieron que los profesionales en formación tomaran decisiones fundamentadas en sus conocimientos.										

	12. Desarrollé actividades para que los alumnos ejercitaran sus habilidades de juicio crítico.					
	13. Presenté los temas estableciendo relaciones con situaciones de la vida cotidiana para generar el interés de los profesionales en formación.					
	14. Promoví la reflexión de los alumnos, para facilitar la comprensión de los conocimientos.					
	15. Relacioné los nuevos contenidos con los conocimientos que los alumnos ya poseían, buscando que tuvieran sentido para ellos.					
	16. Orienté, retroalimenté y/o supervisé personalmente las actividades o las prácticas realizadas por los alumnos, fomentando la crítica positiva.					
	17. Promoví la motivación e interés del grupo, enfatizando la importancia de una autoexigencia permanente en el aprendizaje de los alumnos.					
	18. Realicé ejercicios, actividades o prácticas suficientes para promover la apropiación de conocimientos y habilidades.					
	19. Establecí una secuencia lógica para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.					
		DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA POR QUE...
20. Establecí tiempos adecuados para la presentación y actividades de cada tema.						
II. CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS	21. Proporcioné oportunidades para que los profesionales en formación expresaran sus intereses y propuestas en relación con la unidad de competencia.					
	22. Propicé la participación de los profesionales en formación, fomentando el diálogo argumentado entre los miembros del grupo.					
	23. Animé a los profesionales en formación a confrontar mis ideas, las ideas de otros estudiantes o aquellas presentadas en las lecturas u otros materiales del curso.					
	24. Promoví grupos de estudio o equipos de proyectos, como parte de mis cursos					
	25. Desarrollé actividades para fomentar el aprendizaje grupal.					
	26. Promoví actividades con las que todos los miembros del grupo adquirieran responsabilidades en cuanto a su actuar como profesionales en formación.					
	27. Presenté diversos puntos de vista sobre el tema, realicé preguntas e hice buen uso de los recursos de exposición lógica, narrativa o argumentativa para facilitar la comprensión del tema.					
	28. Enfatice mediante el tono de voz la presentación de ideas importantes.					
	29. Empleé diversos recursos didácticos (pizarrón, láminas, proyector, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) para lograr los objetivos de las actividades y facilitar el aprendizaje.					
II. CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS		DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA POR QUE...
	30. Me expresé con claridad buscando complementar mi exposición mediante el lenguaje corporal y el uso adecuado del tono de voz.					
	31. Estructuré en una secuencia lógica la presentación de ideas en mis exposiciones.					



	32. Realicé mi trabajo comprometidamente.															
	33. Orienté a los alumnos para que realizaran las actividades de manera ética y flexible.															
	34. Contribuí a la generación de un ambiente de tolerancia, respeto y ecuanimidad, que facilitó la participación y la generación de confianza entre los profesionales en formación.															
	35. Traté a todos los alumnos respetuosamente y por igual, evitando razones de simpatía, amistad u origen social.															
	<b>Puntuación Total</b>															
	36. Considerando los métodos que utiliza y su estilo de enseñanza, ¿con qué calificación evaluaría esta dimensión en su curso?															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10						
											DEFICIENTE 1	ACEPTABLE 2	SATISFACTORIO 3	MUY SATISFACTORIO 4	NO APLICA POR QUE...	
<b>III. EVALUACIÓN DE LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES.</b>	37. Realicé al inicio del curso, actividades para conocer el nivel inicial de conocimientos de los profesionales en formación sobre la unidad de competencia.															
	38. Diseñé actividades que permitieron evaluar el desempeño y aprendizaje de los alumnos (a través del empleo de observaciones, registros, reportes, tareas u otras evidencias del progreso de los profesionales en formación).															
	39. Brindé junto con la evaluación, una retroalimentación con sugerencias de mejora para los profesionales en formación.															
	40. Evalué el aprendizaje a través de una estrategia congruente con los propósitos del curso.															
	41. Otorgué una calificación global integrada por los diversos aspectos evaluados.															
	42. Dí a conocer los resultados de la evaluación y el por qué de aciertos y errores.															
	<b>Puntuación Total</b>															
	43. Considerando los métodos que utiliza y su estilo de enseñanza, ¿con qué calificación evaluaría la tarea de evaluación de su curso?															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10						

### Anexo 2. Rúbrica para ubicar el nivel de desempeño docente en las competencias que evalúa el CAE-CD

	Descripción
<b>Muy satisfactorio</b>	Los resultados de la autoevaluación indican que su desempeño fue excelente; pues domina los elementos y factores que se ven involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera satisfactoria y con base en la experiencia que tiene en el campo. Estos aspectos comprenden los procesos de: a) planificación, que implica relacionar los contenidos del curso con otras disciplinas, así como con problemas sociales o asignaturas del plan de estudios; diseñar los criterios y procedimientos de evaluación e implementar actividades que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, b) conducción, que incluye orientar, retroalimentar y supervisar las actividades de aprendizaje; promover la motivación en los alumnos, propiciar la participación y el desarrollo de actividades colaborativas dentro de un ambiente de armonía y respeto, así como utilizar diversos recursos didácticos, entre otros; y, c) evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica diseñar diversas estrategias de evaluación congruentes con los propósitos del curso para retroalimentar el desempeño de los alumnos, así como valorar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio del curso, y asignar calificaciones en función de las actividades realizadas en clase. Se infiere que los

	Descripción
	elementos englobados en los tres puntos anteriores son aplicados de manera integral y flexible permitiendo el desarrollo adecuado de las actividades educativas. Se sugiere mantener dicho nivel y continuar con su formación y actualización en el campo de su disciplina y en el de la enseñanza y la didáctica.
<b>Satisfactorio</b>	Los resultados obtenidos muestran que usted ha iniciado el proceso de consolidación del dominio de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con: a) la planificación, que implica relacionar los contenidos del curso con otras disciplinas, así como con problemas sociales o asignaturas del plan de estudios; diseñar los criterios y procedimientos de evaluación e implementar actividades que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, b) conducción, que incluye orientar, retroalimentar y supervisar las actividades de aprendizaje; promover la motivación en los alumnos, propiciar la participación y el desarrollo de actividades colaborativas dentro de un ambiente de armonía y respeto, así como utilizar diversos recursos didácticos, entre otros; y, c) evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica diseñar diversas estrategias de evaluación congruentes con los propósitos del curso para retroalimentar el desempeño de los alumnos, así como valorar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio del curso, y asignar calificaciones en función de las actividades realizadas en clase. Lo anterior implica que aunque usted es capaz de realizar las actividades de los tres aspectos anteriores y emplear adecuadamente tanto metodologías didácticas como elementos de su experiencia profesional para alcanzar los objetivos de la enseñanza, probablemente aun muestre dificultades en algunos aspectos secundarios de la práctica docente. Se sugiere continuar formándose en aquellos aspectos que requieren consolidarse dentro de su práctica.
<b>Aceptable</b>	Es posible apreciar que las actividades, metodologías y estrategias empleadas durante el curso, no han sido suficientes para tener un desempeño completamente satisfactorio en cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, que comprenden: a) planificación, que implica relacionar los contenidos del curso con otras disciplinas, así como con problemas sociales o asignaturas del plan de estudios; diseñar los criterios y procedimientos de evaluación e implementar actividades que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos; b) conducción, que incluye orientar, retroalimentar y supervisar las actividades de aprendizaje; promover la motivación en los alumnos, propiciar la participación y el desarrollo de actividades colaborativas dentro de un ambiente de armonía y respeto, así como utilizar diversos recursos didácticos; y, c) evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica diseñar diversas estrategias de evaluación congruentes con los propósitos del curso para retroalimentar el desempeño de los alumnos, así como valorar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio del curso, y asignar calificaciones en función de las actividades realizadas en clase. Las metodologías didácticas puestas en práctica no le han permitido tener un impacto real en su trabajo frente a grupo. Por lo anterior, se sugiere reflexionar sobre los reactivos puntuados desfavorablemente en el cuestionario de autoevaluación y detectar cuáles podrían ser las acciones a seguir para mejorar su desempeño docente en la asignatura.
<b>Deficiente</b>	Existen deficiencias significativas en las actividades, metodologías y estrategias didácticas puestas en práctica en las etapas del proceso enseñanza-aprendizaje, que comprenden: a) <i>planificación</i> , la cual implica, relacionar los contenidos del curso con otras disciplinas, así como con problemas sociales o asignaturas del plan de estudios; diseñar los criterios y procedimientos de evaluación e implementar actividades que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, b) <i>conducción</i> , que incluye orientar, retroalimentar y supervisar las actividades de aprendizaje; promover la motivación en los alumnos, propiciar la participación y el desarrollo de actividades colaborativas dentro de un ambiente de armonía y respeto, así como utilizar diversos recursos didácticos; y, c) <i>evaluación</i> del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica diseñar diversas estrategias de evaluación congruentes con los propósitos del curso para retroalimentar el desempeño de los alumnos, así como valorar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio del curso, y asignar calificaciones en función de las actividades realizadas en clase. El bajo nivel de desempeño ha sido la causa principal de no haber logrado resultados satisfactorios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se sugiere reflexionar sobre aquellos aspectos cuyo desempeño se evaluó como deficiente y buscar metodologías y actividades didácticas alternativas o complementarias, que le permitan implementar modificaciones en su enseñanza y con ello desarrollar de manera más eficiente su práctica docente.