

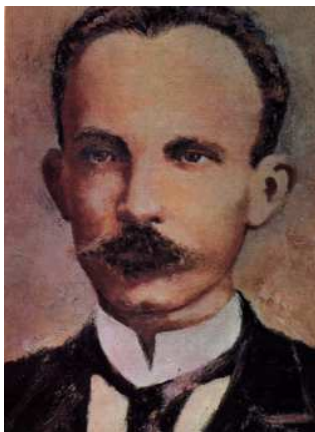


ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN, CARRERA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Ponencia: Los docentes en el sistema educativo cubano: análisis de su carrera, desarrollo profesional y evaluación de su desempeño.

**Autor: Dr. Héctor Valdés Veloz
Director del Instituto Central de
Ciencias Pedagógicas
Coordinador Nacional del LLECE en Cuba**

Santiago de Chile 5, 6 y 7 de julio de 2006



“Hombre es algo más que ser torpemente vivo: es entender una misión, ennoblecerla y cumplirla”.

José Martí

Introducción

Se nos ha convocado a un encuentro internacional sobre una de las políticas educativas que sin lugar a dudas tiene mayor impacto en la calidad de la gestión de los sistemas educativos: la evaluación, carrera y desarrollo profesional de los docentes.

Al hacerlo, se ha partido de la tesis de que la aplicación exitosa de tal política presupone una conceptualización y aplicación práctica que tengan un enfoque articulador de todos sus componentes y un carácter sistémico.

Ahora bien, reconocer la necesidad de diseñar y aplicar esta política educativa con un carácter sistémico, no significa que sea factible intentar resolver al mismo tiempo todas las insuficiencias que nuestros sistemas educativos tienen en cada uno de los subsistemas que integran la administración de sus recursos humanos esenciales, sino que a partir de la identificación de esas insuficiencias es necesario identificar y poner en práctica una secuencia de acciones que contribuyan a su erradicación, movilizándolo para ello todas las ideas prácticas que resulten útiles.

Con la presente ponencia nos proponemos explicar brevemente cómo ha sido diseñada y aplicada esta política educativa en Cuba durante los años de Revolución, así como describir los principales retos que enfrentamos hoy en aras de hacerla cada vez más pertinente y efectiva.

Coincidimos con Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti cuando nos dicen que “solo una visión de largo plazo permite apreciar el sentido de las diversas imágenes con que se piensa el magisterio de hoy, desde la de maestro – sacerdote – apóstol, a la de trabajador – militante, o la del maestro – profesional”¹. Esta visión nos permite ubicar con algún nivel de precisión en qué momento estamos en cuanto a la imagen prevaleciente en cada uno de

¹ Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio. Nuevos maestros para nuevos estudiantes, pág. 69 en Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño, PREAL, julio de 2004.

nuestros países y entender entonces cuál es el rumbo que en ellos está siguiendo la evaluación, carrera y desarrollo profesional de los docentes.

En nuestra opinión hoy estamos transitando en Cuba por una etapa en la que la imagen del docente que prevalece es la de un maestro que no abandona el sacerdocio que implica su compromiso ético con la sociedad que construimos, y que a partir del mismo trata de alcanzar con tenacidad los conocimientos profesionales que le permitirán lograr un desempeño de alta calidad.

De lo que se trata en este encuentro internacional es que abordemos con integralidad lo que acontece en nuestros países en “la cuestión docente” entendiendo por esta “toda la vida del ejercicio profesional de los profesores, incluyendo tanto la formación inicial como la formación permanente, cruzada por las condiciones de trabajo y la realidad de la gestión institucional”²

Trataremos de explicar lo acontecido en Cuba buscando la relación existente entre los hechos que marcaron los hitos históricos de la nación en las diferentes etapas de la Revolución, y su influencia en la política educativa que nos ocupa.

Como en nuestra opinión no hay mejor práctica que una buena teoría, describimos a continuación las principales concepciones teóricas que compartimos acerca de la administración general de los recursos humanos en las organizaciones, y explicaremos cómo se aplican en la práctica educativa de nuestro país.

Contribución de la teoría general de la administración de los recursos humanos en las organizaciones a la evaluación, carrera y desarrollo profesional de los docentes

El sistema de administración de los recursos humanos en las organizaciones está compuesto por cuatro subsistemas como puede verse en el esquema siguiente:

² Aguerondo, Inés. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente, pág. 101, en Maestros en América Latina: nueve perspectivas sobre su formación y desempeño, PREAL, julio de 2004.



Reclutamiento y selección

Puede definirse la selección de recursos humanos sencillamente como la escogencia del hombre adecuado para el cargo adecuado. En nuestra opinión en este punto inicial comienzan justamente los males de nuestros sistemas educativos, pues por una parte, no conocemos con precisión qué características de las personas que integran las fuentes para ingresar en el magisterio son predictoras de un buen desempeño profesional; y por otra parte, esta es una carrera que históricamente no ha logrado captar la atención y compromiso de los mejores jóvenes que integran tales fuentes.

En el caso de Cuba, de manera reiterada ha sido una práctica tratar de captar la atención para esta carrera de jóvenes que tienen un elevado compromiso social, para lo cual se ha contado siempre con el reconocimiento que nuestra sociedad en general y la dirección de la Revolución ha hecho permanentemente al magisterio, a la figura del maestro y a su apostolado.

En nuestro país se seleccionan a los postulantes a las carreras pedagógicas dentro de los bachilleres que cumplen los requisitos académicos, culturales e ideopolíticos, los que se verifican a través de entrevistas individuales y la aplicación de determinados tests.

Evaluación del desempeño

Las prácticas de evaluación del desempeño de los empleados en sus organizaciones, no son nuevas; desde que el hombre dio empleo a otro, el trabajo de este último fue evaluado.

Durante mucho tiempo los administradores de las organizaciones se preocuparon exclusivamente de la eficiencia de la máquina, como medio de aumentar la productividad de las mismas. Esta “Teoría Clásica de la Administración”, no logró resolver el problema del aumento de la eficiencia de la organización.

A partir de la humanización de la teoría de la administración y con el surgimiento de la “Escuela de las Relaciones Humanas”, ocurrió un cambio rotundo en el enfoque clásico, siendo entonces el hombre la principal preocupación de los administradores. La atención que había estado colocada frente a la máquina pasó a colocarse frente al hombre.

Surgieron entonces un conjunto de interrogantes, cuyas respuestas resultaron cruciales para el desarrollo ulterior de la teoría y práctica de la evaluación del desempeño. Entre tales interrogantes se encuentran las siguientes:

- ¿Cómo conocer y medir la potencialidad del hombre?
- ¿Cómo llevarlo a aplicar totalmente ese potencial al desempeño de su trabajo?
- ¿Qué lleva al hombre a ser más eficiente y productivo?
- ¿Cuál es la fuerza básica que lleva sus energías a la acción?
- ¿Cuáles son sus necesidades para un funcionamiento estable y duradero?
- ¿Cuál es el ambiente más adecuado para su funcionamiento?

Con las primeras respuestas a estas interrogantes y estudios sobre la motivación humana surgió la “Teoría Behaviorista de la Administración”, preocupada no sólo por el comportamiento individual del hombre dentro de la organización, sino principalmente, por el comportamiento organizacional.

Según este nuevo enfoque, mediante el trabajo el hombre vislumbra consciente o inconscientemente las perspectivas de satisfacción y autorrealización que las actividades que desarrolla le permitirán alcanzar.

Innumerables investigaciones revelaron ciertas aspiraciones fundamentales que condicionan el comportamiento del hombre dentro de la organización:

- Deseo de sentirse necesario e importante para la organización a la que pertenece.
- Deseo de sentir el interés del Jefe por su éxito o bienestar.
- Deseo de recibir reconocimiento y aprobación por lo que hace, principalmente cuando tiene éxito y cuando produce provecho a la organización.
- Deseo de recibir consideración y respeto por medio de un tratamiento capaz de mantener su amor propio y su autoapreciación.
- Deseo de participar y de sentirse integrado y satisfecho dentro de un ambiente de relaciones humanas compatibles.
- Deseo de sentirse comprendido por sus superiores en cuanto a sus problemas personales que lo afectan y que muchas veces condicionan su pensamiento y acción.
- Percepción de posibilidades claras de permanencia en la organización, de progreso y de futuro.

- Visualización de los objetivos organizacionales capaces de hacerlo sentirse orgulloso de ser miembro de la organización.

Nosotros abrazamos los preceptos fundamentales de la Teoría Behaviorista, aplicados a una organización muy singular que es la institución escolar, donde la coordinación de las influencias educativas de todo el colectivo pedagógico se convierte en una premisa necesaria para el éxito en la formación de los educandos.

El gran reto está entonces en lograr el diseño e implementación de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente, que esté centrado en su desarrollo profesional, y por lo tanto estimule su permanencia y compromiso con la escuela y sus resultados docentes y educativos.

Para ello resulta imprescindible partir de conceptos claros y coherentes sobre “la evaluación del desempeño”.

Según María Antonieta Mesa, “la evaluación del desempeño, consiste en la identificación y medición de los objetivos de la labor que desempeña un individuo, la forma en que utiliza los recursos para cumplir esos objetivos y la gestión del rendimiento humano en las organizaciones”³.

En la definición anterior queda claro que las primeras acciones destinadas a la evaluación del desempeño de un individuo en su organización, deben estar encaminadas a la identificación de los objetivos de su empleo, porque es contra ellos, por contrastación, contra los que se medirá si los cumple en la práctica con eficiencia y eficacia. Sin embargo, esta definición sólo hace referencia a la medición del rendimiento humano, dejando de lado el análisis del comportamiento del proceso que conduce a tal rendimiento, única fórmula capaz de propiciar que se detecten las posibles causas de los efectos laborales deseables y no deseables.

Por su parte Idalberto Chiavenato asegura que “la evaluación del desempeño es un sistema de apreciación del desenvolvimiento del individuo en su cargo, y de su potencial de desarrollo. Toda evaluación es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el status de algún objeto o persona”⁴.

³ Mesa Espinosa, María Antonieta y otros. La evaluación del desempeño. Folletos gerenciales, Año IV, N° 6, junio del 2000. Publicación Periódica del Centro de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, pág. 40.

⁴ Chiavenato, Idalberto. Administración de recursos humanos. Mc Graw – Hill, México, 1988, pág. 300.

Este autor, con esa definición aporta un nuevo elemento muy importante, **la necesidad de evaluar no sólo la actuación del individuo en el ejercicio de su cargo, sino también estimar su potencial de desarrollo.**

En esta misma línea de pensamiento se manifiestan los autores Ernesto Blanco y Mercedes Di Vora, quienes consideran que “la apreciación del desempeño o evaluación es el proceso de precisar, medir y desarrollar la idoneidad, talento, aptitud, competencia, suficiencia y disposición del personal de las organizaciones en el ejercicio de las funciones propias de su cargo u oficio”⁵.

Y más adelante señalan que “un sistema eficaz de apreciación debe no solamente medir con exactitud los niveles de desempeño actual, sino también contener mecanismos para reforzar las potencialidades, precisar las deficiencias y comunicar tal información a los evaluados con el fin de que ellos puedan perfeccionar su desempeño futuro. La apreciación del desempeño es entonces el proceso de observar, precisar, medir y desarrollar el comportamiento humano en las organizaciones”⁶.

Al analizar detenidamente la definición y el comentario anterior, se destacan tres elementos distintivos de la concepción de estos autores sobre la evaluación del desempeño, a saber:

- Observar y precisar, refiriéndose al proceso de ver, examinar, inquirir y averiguar cuidadosamente los comportamientos del trabajo y sus circunstancias; elegir aquellos comportamientos que se deben observar de la persona evaluada y la frecuencia en que deben observarse.
- Medir, en el sentido de cerciorarse de la extensión, grado y nivel de un comportamiento o conducta. Después que el evaluador elige qué información debe examinar, compara esta información acerca del comportamiento de la persona evaluada con un conjunto de expectativas organizacionales o personales para cada trabajo o cargo. El grado en el cual el comportamiento observado cumple o excede las expectativas determina el nivel de logro o el nivel de desempeño alcanzado.
- Desarrollar, refiriéndose al mejoramiento del desempeño en el tiempo. Un sistema de evaluación del desempeño debe contener mecanismos para comunicar las expectativas a las personas que están siendo evaluadas, motivarlas para que corrijan las deficiencias encontradas y reforzar las potencialidades con el fin de perfeccionar el desempeño futuro.

Ahora bien, en el planteamiento de cualquier evaluación es esencial determinar cuál es el sujeto u objeto que deberá ser evaluado. Esta determinación ayuda a precisar la clase de información que debe ser recolectada y cómo debe ser analizada.

⁵ Blanco G. Ernesto y Di Vora, Mercedes. Evaluación del personal docente. Guía para su desarrollo. Ediciones Publicitarias, Venezuela, 1992, pág. 25.

⁶ Blanco G. Ernesto y Di Vora, Mercedes. Evaluación del personal docente. Guía para su desarrollo. Ediciones Publicitarias, Venezuela, 1992, pág. 25.

Por tanto, si se trata de evaluar el desempeño profesional del docente, se requiere asumir una definición específica al respecto.

Nosotros asumimos que la evaluación del desempeño profesional del docente comprende la medición y valoración tanto de la actuación como de la idoneidad del docente, expresada esta última esencialmente en un conjunto de capacidades pedagógicas, necesarias para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz.

Breve reseña histórica de la evaluación del desempeño profesional de los docentes en Cuba.

Con el objetivo de conformar una sistematización histórica de lo acontecido con esta política educativa en los años de Revolución, se ha seguido como criterio para la periodización, tratar de dar respuesta, en cada etapa, a las preguntas: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar? La primera pregunta hace alusión a los objetivos, fines y funciones que se planteaban entonces para la evaluación del desempeño del docente. La segunda pregunta se refiere a los aspectos o indicadores que se evaluaban y la tercera alude a los métodos utilizados para su realización.

Al mismo tiempo se trata de inferir de los principales hechos históricos acontecidos en cada etapa, la influencia que ejercieron en las respuestas que los documentos normativos de esta política educativa les daban a cada una de las preguntas anteriormente referidas.

De esta manera se puede apreciar el movimiento, la evolución que tuvo en todos estos años la evaluación del desempeño del docente y hacer un análisis diacrónico que permita establecer las tendencias prevalecientes en cada etapa y cómo y por qué se llegó a lo que se tiene hoy en este importante elemento de la conducción del sistema educativo.

Primera etapa: De 1959 a 1971.

Con el triunfo de la Revolución el 1º de enero de 1959, comienza un profundo proceso de cambios y transformaciones de la base económico - social de Cuba, y consecuentemente se modifica radicalmente su superestructura.

Siendo consecuente con el Programa del Moncada enunciado por Fidel Castro en su alegato "La Historia me Absolverá", la educación constituyó desde los primeros años de la Revolución y lo continúa siendo una de sus principales prioridades.

Los primeros esfuerzos de la Revolución, en materia de educación estuvieron dirigidos a dar solución a los grandes problemas heredados del pasado capitalista; a la reorganización del Ministerio de Educación, y a la adopción de un conjunto de medidas encaminadas a garantizar la extensión de los servicios educacionales y a la eliminación del analfabetismo.

En un breve lapso de tiempo el Gobierno Revolucionario extendió los servicios educacionales en la educación primaria a los lugares más apartados del país. En apenas un solo día se crearon 10 000 nuevas aulas y la escolarización se elevó en el año 1959 a casi el 90% en las edades de 6 a 12 años.

Este colosal esfuerzo en la creación de escuelas unido al abrupto crecimiento demográfico, provocó un acelerado incremento de la matrícula en la enseñanza primaria; en consecuencia, se requería entonces de una mayor fuerza profesional que inicialmente se fue integrando por maestros que dieron el paso al frente ante el llamado de la Revolución y luego por un contingente nutrido de jóvenes estudiantes que marcharon a educar a los niños de las montañas, integrados en la Brigada de Maestros Voluntarios. Posteriormente, se sumaron los maestros populares, que tenían gran motivación para resolver el importante déficit existente entonces en el magisterio cubano, aún cuando no todos tenían el nivel cultural y técnico necesario para ello.

Con gran entusiasmo y sorprendente inteligencia brotaban ideas filosóficas trascendentales desde la dirección de la Revolución, que han marcado el quehacer educativo en la nación cubana hasta el presente.

Así por ejemplo, en el “Mensaje Educativo del pueblo de Cuba”, presentado por el compañero Armando Hart, entonces Ministro de Educación, el 30 de noviembre de 1959, se señala lo siguiente:

“Concebimos a los Directores del Ministerio como maestros de los Directores Provinciales, a estos como maestros de los Directores Municipales, a estos últimos como maestros de los inspectores, a los inspectores como maestros de los Directores de Escuelas, a estos como maestros de los maestros de aula”⁷.

Nacía así la idea de estructurar un verdadero sistema educacional, donde cada nivel de dirección estaba bien eslabonado con el nivel superior y el subordinado, y donde todos estaban comprometidos con acompañar al maestro en la realización de su obra creadora.

En el propio año 1959 el gobierno Revolucionario dicta un conjunto de leyes que crean las condiciones para que el Ministerio de Educación inicie una colosal reforma educacional.

⁷ Hart Dávalos, Armando. Mensaje Educativo del Pueblo de Cuba, 1959, pág. 111.

Así por ejemplo, el 15 de septiembre de 1959, se promulga la Ley N° 559, mediante la cual, en su Disposición Transitoria Cuarta, se autoriza al Ministerio de Educación para establecer las medidas que considere convenientes al buen régimen de la enseñanza. Al mismo tiempo esta ley declara en suspenso todas las leyes y reglamentos promulgados con anterioridad al 1° de enero de 1959, en cuanto se opongán a tales medidas.

Posteriormente, el 23 de diciembre de 1959, se promulga la Ley N° 680, que autoriza al Ministerio de Educación a dictar las regulaciones que fueren oportunas para propiciar la implantación de la reforma educativa.

Apoyado precisamente en las leyes antes referidas, el Ministerio de Educación comienza a concretar un conjunto de esfuerzos normativos encaminados a reformar la educación cubana.

El 18 de julio de 1962, se dicta la Resolución Ministerial 1892 / 62, mediante la cual se establece un sistema para la evaluación de los maestros y directores de escuelas primarias en ejercicio.

En la referida Resolución Ministerial se planteaba lo siguiente:

“POR CUANTO: Se hace necesario establecer la norma para la evaluación de los maestros y directores de escuelas primarias, en ejercicio, con vista a la confección de los escalafones que regirán, a sus efectos correspondientes, en el curso escolar de 1962 a 1963.

POR CUANTO: Es responsabilidad de este Ministerio que la evaluación de maestros y directores, a estos fines, se base en la justa interpretación de aquellos aspectos de la labor que a los mismos corresponde, y que sean índices ciertos de comprobación objetiva de una provechosa labor docente y de la correcta actitud que exige la función magisterial”⁸.

En estos dos “Por cuanto”, se evidencia que el único fin u objetivo de la evaluación de la actividad pedagógica profesional entonces era ordenar jerárquicamente a los docentes de este masivo nivel de enseñanza, según su desempeño, para efectos escalafonarios. De estos escalafones dependían los movimientos, cambios de plazas de los docentes, etc.

En cuanto a qué evaluar, en esta Resolución Ministerial se establecía que los aspectos a evaluar eran los siguientes:

I. Trabajo docente.

Este aspecto se desglosaba en:

a) Promoción de los alumnos.

⁸ Resolución Ministerial 1892 /62, del 18 de julio e 1962.

b) Asistencia del maestro o director.

II. Superación.

- a) Por el doctorado o licenciatura en Pedagogía, en adición al título básico.
- b) Por estudios incompletos del Plan de Liquidación.
- c) Por la publicación de textos escolares, obras y estudios pedagógicos, etc., aprobados por el MINED.

III. Antigüedad.

IV. Otras especificaciones.

- a) Por atender aula propia de aceleración, o por acelerar en horas extraescolares, en aulas normales.
- b) Por atender aula de seguimiento.
- c) Por atender un aula de superación obrera.
- d) Por haber participado como profesor en cursos de superación de maestros populares o en ejercicio.
- e) Por residir en el pueblo o ciudad donde está ubicada la escuela en que ejerce el maestro.

A cada uno de los aspectos antes descritos le correspondía un puntaje (arbitrariamente establecido) y se establecía una manera precisa para su calificación.

Si se analizan detenidamente tales aspectos o indicadores, se puede concluir que el fin u objetivo que cumplía este sistema de evaluación signaba, determinaba un contenido de aspectos cuantificables con relativa facilidad, sin que se pueda afirmar que los mismos penetraran al interior de lo que se debe considerar lo más trascendente del trabajo de un maestro.

En cuanto al ¿cómo evaluar?, no se hacía alusión explícita en la mencionada Resolución Ministerial a los métodos que se debían utilizar para obtener los datos referidos al desempeño a evaluar.

En toda esta etapa las características de las Resoluciones Ministeriales relacionadas con esta política educativa eran similares a la anteriormente descrita. Así cada año se emitía una Resolución similar, que se establecía para evaluar a los docentes en el curso o en varios cursos escolares posteriores, también para fines escalafonarios, sólo se producían ligeras variaciones en los aspectos o indicadores a evaluar.

Nótese que en esa etapa había necesidad de alfabetizar o dar seguimiento a personas alfabetizadas, trabajar en aulas de aceleración destinadas a reducir el retraso escolar, trabajar en la superación de obreros u otras tareas docentes, por lo que a través de la evaluación se pretendía estimular esas importantes tareas de la época.

Segunda etapa: De 1972 a 1981.

En el curso escolar 1970 – 1971 el Comandante en Jefe Fidel Castro promueve, como parte de la política de fortalecimiento del movimiento obrero, un conjunto de eventos en el sector educacional.

Así se desarrollaron asambleas de maestros y profesores en cada una de las provincias del país.

“Las asambleas provinciales sirvieron para analizar y debatir los principales problemas de la educación y las inquietudes del personal docente en un amplio marco democrático”⁹.

Este importante proceso asambleario tuvo como colofón el Primer Congreso de Educación y Cultura. Dicho Congreso, que contó con una alta representación de maestros, funcionarios, técnicos, dirigentes y representantes de las organizaciones políticas y de masas y de un gran número de instituciones, reveló con un gran espíritu crítico las insuficiencias que presentaba el sistema educacional cubano.

Entre las principales críticas y recomendaciones que se derivaron de las profundas discusiones sostenidas entonces, se encuentran las siguientes:

- “La realidad actual en que se encuentra nuestro magisterio exige, más que fiscalización y vigilancia, ayuda, consejos, aclaraciones y orientaciones, por lo que sugerimos que se adopte el nombre de Asesor para el dirigente educacional encargado de orientar, coordinar, dirigir, estimular y supervisar toda la ayuda técnica que se brinda al personal bajo su responsabilidad”¹⁰.

- “La tarea fundamental del director es asesorar técnicamente a los maestros, el número excesivo de tareas que tienen los directores, le impide realizar estas funciones, viéndose interrumpida con la solicitud de datos que pueden obtenerse a través del asesor, en los consejos seccionales de educación, etc.”¹¹

⁹ Informe del Ministerio de Educación a la Asamblea Nacional del Poder Popular, 1982. pág. 45.

¹⁰ Dictámenes y Recomendaciones. I Congreso Nacional de Educación y Cultura, N°2, pág. 115.

¹¹ Ibídem., pág. 118.

Las numerosas recomendaciones que resultaron de este importante evento, se comenzaron a analizar de inmediato, y en consecuencia se aplicaron progresivamente, por lo que se puede afirmar que este Congreso marcó un nuevo rumbo en el desarrollo de la actividad educacional del país.

Un año después de celebrado el I Congreso Nacional de Educación y Cultura, se celebró el II Congreso de la UJC, en cuya clausura el Comandante en Jefe, luego de realizar un profundo análisis sobre la situación educacional del país, planteó lo siguiente:

“... no queda la menor duda de que todas estas circunstancias configuran la necesidad de realizar una verdadera revolución educacional.

Nosotros creemos que el país, en este momento, dispone de los medios y de los recursos materiales y de la fuerza para apoyar la revolución educacional”¹².

Se iniciaron los trabajos para comenzar a aplicar el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, cuyo propósito principal era el de adecuar el sistema educacional a las necesidades de la construcción socialista del país, a la luz del progreso científico – técnico y cultural.

Sobre el carácter de esta tarea en el informe central al I Congreso del Partido Comunista de Cuba, se señala lo siguiente:

“El Plan sienta las bases para el continuo e ininterrumpido perfeccionamiento del sistema, ya que los principios metodológicos y organizativos marxistas – leninistas en que sustenta su fundamentación, conllevan estudios e investigaciones sobre el pronóstico científico del desarrollo de la educación, que le sirven para proyectarse perspectivamente”¹³.

Las tesis, al abordar las deficiencias que tendrían que ser superadas, señalan lo relativo a la escuela y a los docentes, destacando dos aspectos fundamentales:

“la escasa cantidad y débil calidad de los cuadros pedagógicos y la excesiva carga en el trabajo del maestro y los directores de los centros escolares, con tareas no centradas en su esencial labor docente”¹⁴.

Resumiendo, se puede afirmar entonces que los grandes cambios que se producen a partir de 1971 en el sistema educativo cubano estuvieron determinados por tres acontecimientos muy importantes:

- El I Congreso de Educación y Cultura.
- El II Congreso de la UJC.

¹² Informe del Ministro de Educación a la Asamblea Nacional del Poder Popular, 1982, pág. 45.

¹³ Informe Central al I Congreso del Partido Comunista de Cuba, 1975, pág. 122.

¹⁴ Tesis y Resoluciones sobre Política Educacional: 1975. I Congreso del PCC, pág. 380.

- El Congreso del Partido Comunista de Cuba.

A continuación se precisa qué influencia ejercieron los resultados de estos eventos en las regulaciones y normas relativas a la evaluación del desempeño profesional de los docentes:

En cuanto al qué y cómo evaluar se produce en esta etapa un cambio radical con respecto a la etapa anterior.

Se establece “el método de escogencia forzada” para evaluar el desempeño de los docentes, caracterizado por el uso de frases descriptivas de determinadas alternativas de tipo de desempeño individual. Se dan bloques de cinco frases (desde una extrema positiva hasta una extrema negativa), para que el evaluador escogiera forzosamente apenas una, la que más identificara el desempeño del docente en cuestión.

Se amplía notablemente el conjunto de indicadores, para cada uno de los cuales se plantean cinco frases posibles a escoger una. Los indicadores evaluados eran los siguientes:

- Salud física.
- Aspecto personal.
- Carácter.
- Relaciones humanas (sin precisar con quién: alumnos, docentes, directores o padres).
- Actitud ante el trabajo productivo.
- Actitud ante la crítica.
- Actitud ante la defensa.
- Actitud ante la superación política.
- Actitud ante el trabajo.
- Autodisciplina.
- Asistencia y puntualidad.
- Preparación de clases.
- Conocimiento sobre la materia.
- Utilización y cuidado de los medios de enseñanza.
- Cumplimiento del programa de estudio.
- Atención al aprovechamiento académico de los alumnos.
- Actitud ante la disciplina en el aula y en el centro.
- Atención a los horarios de consulta y guardias docentes.
- Actitud ante la superación técnica profesional.
- Atención a los círculos de interés.
- Atención a los monitores, a alumnos instructores o ayudantes.
- Asistencia y participación en los colectivos y reuniones de cátedras.
- Cumplimiento de las orientaciones de la inspección técnica.
- Entrega de la documentación.

El uso del método de escogencia forzada representó un paso de avance en cuanto a la calidad de la evaluación del desempeño profesional del docente en Cuba, básicamente porque el mismo suele proporcionar resultados más

confiables y puede alejarse más de influencias subjetivas y personales en el proceso evaluador, al tiempo que su aplicación es simple y no exige una preparación intensa o sofisticada de los evaluadores, y como ya se ha dicho anteriormente, en aquella época a los directores de escuelas les faltaba preparación pedagógica y tiempo para desempeñar adecuadamente sus funciones.

Sin embargo, este es un método fundamentalmente comparativo y discriminativo que presenta sólo resultados globales que permiten discriminar a docentes de desempeño bueno, regular y malo, sin brindar mayor y más precisa información que caracterice con especificidad el trabajo de cada maestro, como premisa necesaria para delinear una estrategia de superación y capacitación efectiva para cada uno de ellos.

Un sistema de evaluación del desempeño docente centrado en su desarrollo profesional requeriría de una complementación de información sobre necesidades de entrenamiento y potencial de desarrollo, lo que presupone obtención de datos válidos y fiables sobre la frecuencia de errores en los diferentes indicadores del desempeño o proporciones de los desaciertos, para lograr entonces una adecuada jerarquización de las acciones de capacitación.

Ahora bien, la gran cantidad y variedad de aspectos que se evaluaban en esa época hacían que el proceso evaluador resultara más integral. No obstante, es cuestionable la inclusión de indicadores relativos al carácter del profesor, los que no son de solución fácil como consecuencia de un proceso de capacitación o entrenamiento.

Tercera etapa: De 1982 a 2001

Realmente en todos esos años se produjeron muy pocos cambios en la legislación del MINED sobre la evaluación profesoral, asociados sobre todo a la necesidad de unificar las metodologías vigentes para la evaluación y de incluir nuevos cargos docentes que fueron surgiendo producto del propio desarrollo del sistema educativo.

En esencia la tendencia predominante fue la de perfeccionar los mecanismos de estimulación de los trabajadores con mejores resultados en su trabajo, así como de sanción de los que alcanzaban resultados insatisfactorios, es decir se le puso énfasis especial en el “pago por mérito”. No menos importante fue la prioridad dada al cumplimiento de las funciones educativa y desarrolladora de la evaluación, todo lo cual se puede constatar, por ejemplo, en los objetivos de la misma enunciados en la Metodología para la evaluación del personal docente correspondiente a la Resolución Ministerial 517 / 83, donde se expresa: “Conocer de forma integral las características personales y la preparación político – ideológica, científica, pedagógico – metodológica de los

profesores, maestros, educadoras, instructores de enseñanza práctica, bibliotecarios escolares, auxiliar de reeducación, auxiliar técnico docente, psicopedagogo, pedagogo clínico, psicólogo y logopeda y mantener una constante atención sobre su desarrollo, de modo que la evaluación cumpla su función educativa”¹⁵.

En esta etapa también se realizaron algunos avances conceptuales como por ejemplo el considerar que “la evaluación es un proceso ininterrumpido, constante que posibilita la educación y corrección de los evaluados en el propio desarrollo de su trabajo, es por ello que no puede reducirse solamente a la confección del certificado de evaluación, sino que requiere de la acción permanente del jefe con su subordinado, del señalamiento oportuno y preciso, cuando fuera necesario”¹⁶.

En cuanto a qué evaluar, en estos años se produce una sensible disminución de las dimensiones e indicadores a evaluar, los que en general quedan como sigue:

Dimensiones

- Resultados del trabajo.
- Preparación para el desarrollo del trabajo.
- Características personales y cumplimiento de las normas de conducta y principios de la Ética Pedagógica y Profesional.

Indicadores

- Calidad de la docencia impartida, especialmente la clase.
- Nivel de solidez de los conocimientos alcanzados por sus alumnos.
- Grado de desarrollo de las capacidades, hábitos y habilidades y en la formación de convicciones en los educandos.
- Conducta social que se observa en los educandos puesta de manifiesto en su interés por el estudio, autodisciplina, hábitos de cortesía, de respeto, higiénicos, formas de expresión, uso del uniforme y sus atributos, cuidado de la propiedad social e individual, en la educación para el trabajo y en la educación patriótico – militar.
- Participación de los educandos en el estudio – trabajo, en las actividades de formación vocacional.
- Dominio metodológico y del contenido de enseñanza que debe impartir.
- Interés demostrado y resultados alcanzados en su superación profesional.
- Ejemplaridad sobre la base de sus características personales.
- Presencia, vocabulario y equilibrio emocional.
- Relaciones con los educandos, con el colectivo laboral y con la familia de los alumnos,
- Disciplina laboral.
- Prestigio que posee en su centro laboral y en la sociedad.

¹⁵ Metodología para la evaluación del personal docente. Resolución Ministerial 517 / 83, pág. 1

¹⁶ Metodología para la evaluación del personal técnico de la docencia. Resolución Ministerial N° 435 / 89, pág. 7.

En relación con el cómo evaluar continúa siendo la observación directa de sus clases la principal vía recomendada por las metodologías establecidas para la evaluación del desempeño docente en esos años.

Se abandona el método de la “escogencia forzada” y se deja plena libertad a los evaluadores para elaborar los certificados de evaluación a partir de sus concepciones y los datos que obtienen del desempeño de cada docente durante el proceso evaluador.

Como se puede apreciar, en ninguna de las tres etapas antes descritas se mostró a los directivos educacionales del país las mejores vías y métodos para realizar la evaluación del desempeño de los docentes con precisión, objetividad y especificidad.

Esa es una de las razones por la que el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas en la persona de este autor se propuso realizar una investigación encaminada al perfeccionamiento del sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes en Cuba, cuyos principales resultados se exponen en la próxima y última etapa.

Cuarta etapa: De 2002 a 2005

Una de las principales deficiencias del sistema de evaluación del desempeño docente en nuestro país estaba relacionada con los métodos y procedimientos utilizados para su aplicación práctica. Por esa razón uno de los principales esfuerzos realizados en esta etapa ha estado dirigido a la especificación de los mismos y al diseño de ejemplos de técnicas e instrumentos específicos para su implementación.

A continuación mostramos la relación de métodos que estamos utilizando actualmente:

1. Observación de clases.
2. Encuesta de opiniones profesionales.
3. Pruebas objetivas estandarizadas y test sobre desarrollo humano.
4. Portafolio
5. Ejercicios de rendimiento profesional.
6. Autoevaluación

Sobre la observación de clases

La observación periódica de las clases del docente, el que había sido históricamente en nuestro país el método fundamental para evaluar el desempeño de los docentes, continúa siéndolo. Sin embargo, como rasgo

distintivo de esta etapa hay que señalar que se logró construir y consensuar un conjunto de estándares de desempeño didáctico en las clases, los que se incorporaron a una guía de observación estructurada cuyo uso se ha generalizado en todo el país, se elaboró una base de datos en ACCES para registrar en la misma el resultado de todas las observaciones, y se elaboraron diferentes consultas a dicha base que permiten realizar análisis periódicos del comportamiento de las invariantes didácticas contempladas en la referida guía de observación.

Ello ha permitido a los directivos de las escuelas, los municipios, las provincias y de la nación, diseñar el trabajo metodológico¹⁷ que se realiza con los docentes sobre bases científicas, y consecuentemente elevar su efectividad.

En el ANEXO I de esta ponencia puede verse la guía de observación a la que hemos hecho referencia.

A continuación mostramos un ejemplo de la utilidad que puede tener el uso de ese instrumento para la conducción del trabajo metodológico en una escuela cualquiera.

Ejemplo:

Las tablas siguientes muestran los resultados obtenidos por dos docentes diferentes del sexto grado de una escuela “X”, durante los cuatro primeros meses de un ciclo escolar. Los resultados están expresados a través de una medida sintética que llamamos IICC (Índice Integral de Calidad de la Clase), la cual es el resultado del cálculo de la media ponderada del comportamiento positivo de los indicadores previstos en la guía de observación, en el conjunto de todas las clases que se les han observado en el período de tiempo en cuestión. La fórmula para el cálculo del IICC puede verse en el ANEXO II.

Docente A

MES	IICC
Septiembre	0,61
Octubre	0,59
Noviembre	0,68
Diciembre	0,74

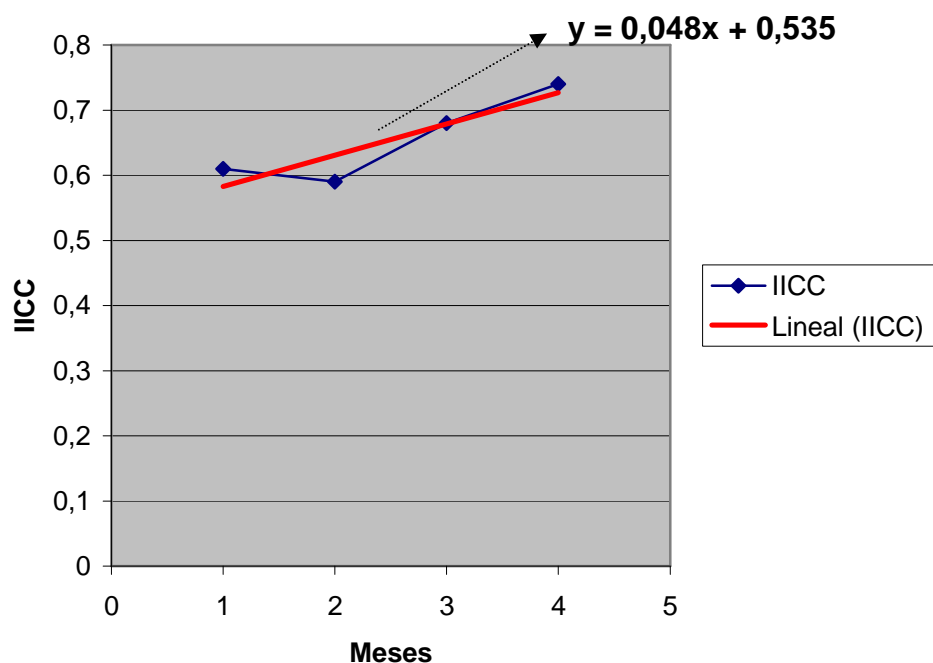
Docente B

MES	IICC
Septiembre	0,57
Octubre	0,63
Noviembre	0,71
Diciembre	0,85

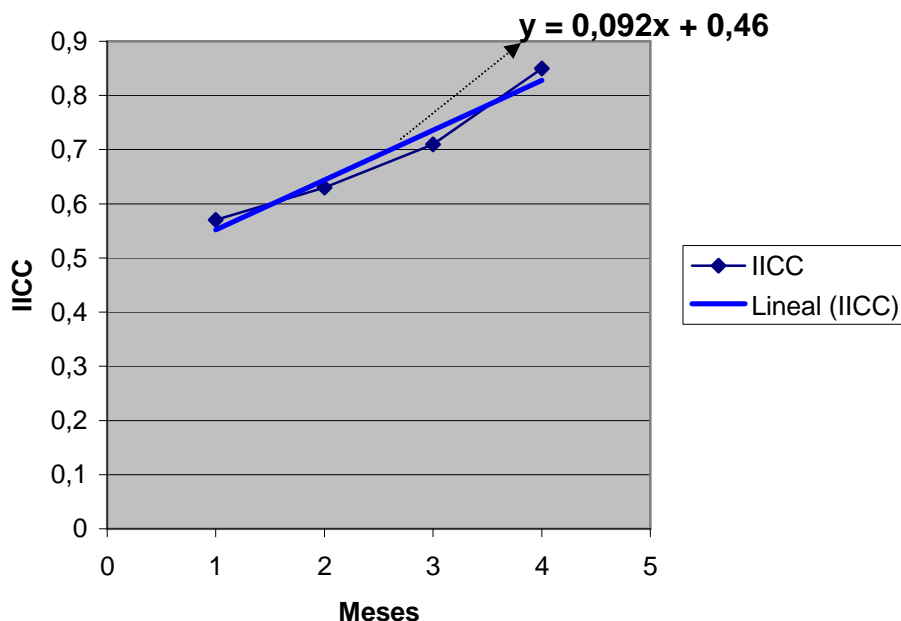
¹⁷ En Cuba llamamos “trabajo metodológico”, al conjunto de acciones que se realizan en las escuelas con el objetivo de elevar la preparación científico – pedagógica de los docentes. Cuando ese trabajo se estructura sobre bases científicas, hablamos entonces de “trabajo científico metodológico”.

Veamos a continuación el gráfico de dispersión que corresponde al comportamiento de ambos docentes, e insertemos en estos la recta de regresión que indica cuál es la tendencia observada en cada uno de ellos, la que en buena medida es el resultado del impacto que en ellos ha tenido el trabajo metodológico desarrollado en la escuela.

Gráfica sobre el desempeño en clases del docente A



Gráfica sobre el desempeño en clases del docente B



Se observamos las pendientes de ambas rectas de regresión, dadas por sus respectivas ecuaciones, podemos comprobar que la que corresponde al desempeño en clases del docente B (0,092) es mayor que la de la recta que corresponde a la tendencia del desempeño en clases del docente A (0,048). Ello puede ser interpretado como que en el caso del docente B hay una mayor rapidez en la asunción y puesta en práctica de las recomendaciones que se derivan del debate con los directivos de la escuela sobre los resultados de las observaciones de sus clases.

El uso de este instrumento entonces se convierte en una herramienta útil en manos de los directivos de las escuelas, cuando ponderan la función desarrolladora de la evaluación del desempeño docente, a la vez que ello produce un mayor impacto en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Análisis más exhaustivos se pueden hacer a partir de las observaciones de clases realizadas utilizando la referida guía de observación de clases, cuando vemos el comportamiento de las dimensiones e indicadores de la misma en el tiempo.

Sobre los ejercicios de rendimiento profesional

Los ejercicios de rendimiento profesional del profesor han sido creados para medir cuerpos de conocimientos y capacidades que parecen de vital importancia para que tenga lugar una buena enseñanza, pero que puede resultar muy difícil o imposible medir mediante la utilización de exámenes convencionales u otros métodos para evaluar el desempeño profesional del docente.

Entre los ejercicios de rendimiento que se han desarrollado con éxito en

diferentes países podemos citar:

- ✓ Impartición de una clase por un docente a uno de sus grupos de alumnos o a un pequeño subgrupo, observada por sus colegas de ciclo o departamento.
- ✓ Comentarios críticos de un profesor, sobre lo observado en una cinta de vídeo o en una clase observada directamente a un colega.
- ✓ Dar respuestas a preguntas formuladas por alumnos por escrito u oralmente, sobre la materia que él imparte, ante sus colegas.
- ✓ Presentar la planeación de una clase que debe impartir en días próximos y argumentar el porqué de las actividades diseñadas.
- ✓ Presentar la estrategia de trabajo educativo y psicológico para remodelar la actuación de alumnos “difíciles”.
- ✓ Crítica de materiales curriculares, etc.

Está claro que los ejercicios de rendimiento que requieren que se dé o se realice una crítica de una clase, están diseñados para someter a examen la habilidad global del profesor para preparar y dictar una clase, y requieren mucho más que la mera aplicación de capacidades concretas.

Ahora bien, resulta necesario tener presente que los ejercicios de rendimiento pueden mostrar lo que un profesor es capaz de hacer, pero no pueden revelar lo que normalmente hace. Para comprobar esto último hemos estado explicando, anteriormente, otros métodos para evaluar el desempeño profesional del docente.

Los ejercicios de rendimiento ponderan el “saber cómo” sobre el “saber qué”. Por eso su inclusión en un sistema de evaluación del desempeño docente es muy importante.

En el caso de Cuba hemos estado utilizando este método con bastante éxito, y por ello recomendamos su uso enfáticamente a aquellos países latinoamericanos que estén implementado la evaluación del desempeño profesional de sus docentes.

En el ANEXO III de esta ponencia puede verse un ejemplo de guía para la realización de un ejercicio de rendimiento profesional de los docentes.

Sobre la autoevaluación

Una de los métodos en cuyo uso estamos poniendo un mayor énfasis en los últimos tiempos es en la autoevaluación, por su contribución al desarrollo profesional de los docentes, por la relación tan directa que hemos encontrado entre la capacidad para criticar su propia práctica y el mejoramiento real de la misma.

“La autoevaluación la entendemos como “el método por medio del cual, el propio empleado es solicitado para hacer un sincero análisis de sus propias características de desempeño”¹⁸.

¹⁸ Chiavenato Idalberto. Administración de recursos humanos, Brasil, 1998, pág. 328.

Entre los objetivos de este método de evaluación del desempeño del docente se pueden citar:

- ✓ Estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor, así como su potencial de autodesarrollo.
- ✓ Aumentar el nivel de profesionalidad del profesor.

Bolam (1988), Escudero (1992) y De Vicente (1993), han evidenciado que la autoevaluación es una propuesta esencial para facilitar la teoría del cambio y promover una cultura innovadora en los centros y aulas.

La autoevaluación sitúa al propio docente en el principal protagonismo de la tarea evaluadora, mientras que la heteroevaluación se lleva a cabo por los directivos o por una comisión evaluadora que ellos presiden y que integran además a colegas, padres, etc. Según el énfasis que se de a una o a otra, se estimulará el protagonismo del profesorado o se ponderará el control externo de la acción docente.

La autoevaluación reflejará el proceso de desarrollo profesional partiendo de la narración de la tarea educativa, profundizando en el contraste entre la historia vivida, críticamente asumida y la transformación de la acción futura, mediante el autoanálisis de la práctica pasada más cercana.

El papel fundamental de la evaluación en la actualidad es expandir las oportunidades para que los docentes reflexionen sobre la enseñanza examinando analíticamente el proceso docente educativo. Por esa razón es muy importante el uso de la autoevaluación en todo sistema de evaluación del desempeño profesional del docente que se desee implementar.

Compensación, desarrollo y beneficios sociales

“La enseñanza, más que una profesión, es una “misión” a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se condice con lo que la sociedad espera de una profesión, entendida como actividad de la cual se vive, es decir, de la que se obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales (salario, prestigio, etc.)”¹⁹

Esto hace del sistema educativo en general y de la escuela en particular una organización muy singular, cuyo sistema de beneficios y compensación debe ser debidamente estudiado y donde el impacto de su puesta en práctica debe ser permanente y adecuadamente monitoreado.

En Cuba los docentes gozan de un elevado reconocimiento social, lo que se ha mantenido de forma sostenida tanto en época de crisis económica, como en los

¹⁹ Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio. Nuevos maestros para nuevos estudiantes, pág. 70 en Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño, PREAL, julio de 2004.

momentos en gozábamos del justo intercambio económico y comercial con los países exsocialistas de Europa.

Ello no sólo se ha concretado en el otorgamiento de un salario equiparado al de cualquier otro profesional de nuestro país, sino también a través del estímulo moral permanente de los principales dirigentes de la Revolución por la abnegada labor que realizan.

Existe un sistema de estímulos morales que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación otorga a los maestros cuando por su trabajo se hacen acreedores de los mismos, que funcionan como resortes éticos que compulsan su deseo de autoperfeccionamiento profesional.

Por otra parte, existe un sistema de asesoramiento conocido con el nombre de Entrenamiento Metodológico Conjunto que se ha convertido en un mecanismo de acompañamiento al maestro que propende su desarrollo profesional.

Actualmente los maestros que son licenciados en Educación acceden de forma masiva a una Maestría en Ciencias de la Educación que se les ofrece de manera gratuita. Actualmente están optando por la obtención de ese grado académico más de 70 000 docentes en el país. Al concluir esos estudios los maestros cubanos reciben un aumento salarial superior en promedio al 15% de su salario.

Igualmente acceden a grados científicos de manera gratuita tanto por la modalidad curricular como tutorial.

Los maestros en Cuba laboran en un solo centro docente al cual pueden consagrarse en cuerpo y alma.

Finalmente coincidimos con el maestro cubano de siempre José Martí Cuando expresó:

“Método bueno filosófico es aquel, al juzgar al hombre; lo toma en todas las manifestaciones de su ser; y no deja en la observación por secundario y desdeñable lo que, siendo tal vez por su confusa y difícil esencia primaria no le es dado fácilmente observar”²⁰

Situación actual de la carrera docente en Cuba

A continuación hacemos un breve análisis comparativo del estado actual de la carrera docente entre la mayoría de los países de América Latina y Cuba.

Para ello hemos tomado como base un trabajo reciente de la autora argentina Inés Aguerro donde explica cuáles son en su opinión los principales desafíos relativos a las modificaciones en la carrera docente.

²⁰ Martí, José. Obras Completas. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, 1975, pág. 364 – 365.

Situación común en A. Latina	Situación actual en Cuba
<p>I. La carrera está conformada por una serie de puestos jerárquicos que suponen diferentes funciones (Morduchowicz, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La única vía para incrementar el salario es ascender en la escala jerárquica del sistema educativo. - Sólo se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula. Los buenos docentes abandonan la tarea de enseñar (consecuencia perversa) 	<ul style="list-style-type: none"> - El Ministro de Educación, los Viceministros y los directores nacionales tienen como norma salarios inferiores a los de los docentes universitarios y a los de la educación general que tienen experiencia superior a los 8 – 10 años. Además dan clases en una escuela concreta cada cierto tiempo. - Todos los directores de escuelas tienen entre sus funciones atender como profesores un grupo de alumnos.
<p>II. Para ascender tienen más importancia los elementos formales (credencialismo y antigüedad) que el desempeño (Morduchowicz, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sistema no está montado para reconocer el mejor desarrollo de la tarea. - Prevalece un credencialismo sin contenido, pocas veces correspondido con el mejoramiento de los resultados en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los cargos directivos del sistema se cubren por designación del nivel inmediato superior y en todos los casos esencialmente de acuerdo al desempeño profesional logrado. - Ciertamente la mayor proporción del incremento salarial está dado por la antigüedad y la titularidad, pero también se incrementa o no el salario de acuerdo a la evaluación del desempeño.
<p>III. Los sistemas de evaluación no funcionan sobre bases objetivas. No hay indicadores reales, no hay cultura de la evaluación (Aguerrondo, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es bastante común que los formularios de evaluación del desempeño se rellenen solo como una rutina y que no reflejen la calidad real de la actuación de cada docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja por el perfeccionamiento continuo del sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes, incorporando al mismo los resultados de las investigaciones sobre este tema de probada utilidad y pertinencia. - Las evaluaciones anuales de desempeño son sometidas a un proceso de metaevaluación cada año por los directivos del nivel inmediato superior.
<p>IV. El régimen de compensaciones está desvinculado de lo que se hace en la escuela (Morduchowicz, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la mayoría de los países el rubro principal del incremento 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciertamente en Cuba también se concentran en esos rubros la mayor proporción del régimen de compensaciones, si bien el pago por méritos se aplica como una de las

Situación común en A. Latina	Situación actual en Cuba
<p>salarial es la antigüedad, además de otras razones como la ruralidad y el trabajo en zonas desfavorecidas, condiciones esta del contexto de enseñanza y no del desempeño profesional.</p>	<p>funciones de la evaluación del desempeño profesional de los docentes.</p>
<p>V. La escuela paga igual por diferentes esfuerzos, aptitudes y desempeños (Morduchowicz, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La estructura salarial no reconoce diferencias en el trabajo de cada profesor. - Se paga igual, independientemente de los esfuerzos e independientemente también de los resultados del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - En Cuba esto no es así, existe un tridente salarial por el cual se transita como consecuencia de los resultados obtenidos en la evaluación anual del desempeño profesional de los docentes.
<p>VI. El puesto de trabajo es inamovible, lo que dificulta responder a nuevas demandas educativas (Aguerrondo, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por las condiciones de estabilidad laboral existentes, son pocas las posibilidades de modificar las características del trabajo o de limitar los servicios de los profesores que no logran un buen desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> - En Cuba cada año se prescinde de los servicios como docente de menos del 1% de los profesores como consecuencia de la obtención de malos resultados en la evaluación del desempeño y la desaprobación de un curso de recalificación que se les brinda como año sabático. Estos no quedan sin empleo pues se les ofrece un cargo de inferior categoría dentro del sistema educativo.

ANEXO I

**Ministerio de Educación
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas
Guía para la Observación de Clases
Educación Primaria
2003**

Datos generales

Escuela: _____ Provincia: _____ Municipio: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Nombre del maestro: _____ No: _____

Marque con una (X) el tipo de formación: Lic. ____ Emergente ____

Auxiliar pedagógica en formación _____

Asignatura: _____ Asunto de la clase: _____

Nombre de observador: _____

Marque por filas, con solo una equis (X), en cada columna, según corresponda.

INDICADORES	Bien	Regular	Mal
<input type="checkbox"/> DOMINIO DE LOS OBJETIVOS			
1. El maestro conoce los objetivos de su clase.			
2. Comunica los objetivos con claridad a los alumnos.			
3. Se corresponden con las exigencias del grado, asignatura, momentos del desarrollo y nivel.			
4. Las actividades de aprendizaje se corresponden con los objetivos, así como con los diferentes niveles de desempeño.			
5. Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo conocimiento.			
<input type="checkbox"/> DOMINIO DEL CONTENIDO			
6. Realiza un tratamiento correcto y contextualizado de los conceptos. Establece relaciones entre los conceptos y los procedimientos que trabaja en la clase.			
7. Correspondencia, entre objetivos, contenido y características psicológicas de los alumnos.			
8. Atiende a las diferencias individuales en función del diagnóstico.			
9. Exige a los alumnos corrección en sus respuestas.			
10. Propicia el vínculo intertema.			
11. Aprovecha todas las posibilidades que el contenido ofrece para educar a los alumnos.			
12. Trabaja para lograr la nivelación de los alumnos, a partir del			

INDICADORES	Bien	Regular	Mal
diagnóstico.			
13. Orienta actividades que se corresponden con los diferentes niveles de asimilación o de desempeño.			
□ USO DE MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS			
14. Utiliza métodos y procedimientos metodológicos que orientan y activan al alumno hacia la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a la esencia del concepto y su aplicación.			
15. Estimula a la búsqueda de información en otras fuentes, propiciando el desarrollo del pensamiento reflexivo y de la independencia cognoscitiva.			
16. Dirige el proceso sin anticiparse a los razonamientos y juicios de los alumnos.			
17. El maestro utiliza niveles de ayuda que permiten al alumno reflexionar sobre su error y rectificarlo.			
□ MEDIOS DE ENSEÑANZA			
18. Emplea los medios de enseñanza(láminas, juegos, maquetas, modelos, etc.) para favorecer un aprendizaje desarrollador.			
19. Utiliza el contenido de la emisión televisiva, vinculándolo a los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
20. Utiliza los software educativos vinculándolos a los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
21. Utiliza el vídeo a partir de los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
22. Explora las potencialidades del medio.			
□ CLIMA PSICOLÓGICO DEL AULA			
23. Favorece un clima agradable hacia el aprendizaje, donde con respeto y afecto, los alumnos expresan sentimientos, argumentos y se plantean proyectos propios. Utiliza un lenguaje coloquial con tono adecuado.			
24. Las actividades que se realizan contribuyen al desarrollo de las posibilidades comunicativas de sus alumnos.			
25. Contribuye con su ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la correcta formación de hábitos.			
26. Demuestra confianza en la posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos, apoyándolos con palabras que les den seguridad.			
□ MOTIVACIÓN			
27. Con la motivación implica al alumno durante toda la clase.			

INDICADORES	Bien	Regular	Mal
□ ETAPA DE ORIENTACIÓN			
28. Logra que el alumno comprenda qué, para qué, por qué, cómo y bajo qué condiciones va a aprender antes de ejecución(Orientación hacia el objetivo).			
29. Propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer(aseguramiento de las condiciones previas).			
30. Utiliza vías metodológicas que orienten e impliquen al alumno en el análisis de las condiciones de las tareas y en los procedimientos que habrá de utilizar en su solución posterior.			
31. Controla si comprenden lo orientado.			
□ ETAPA DE EJECUCIÓN			
32. Los alumnos ejecutan sólo actividades individuales			
33. Los alumnos ejecutan actividades por parejas, por equipos y por grupos.			
34. Los alumnos ejecutan actividades variadas, diferenciadas y con niveles crecientes de complejidad.			
35. Atiende diferenciadamente las necesidades y potencialidades de los alumnos individuales y del grupo, a partir del diagnóstico.			
□ ETAPA DE CONTROL			
36. El maestro propicia la realización de actividades de control y valoración, por parejas y colectivas.			
37. Los alumnos autocontrolan y autovaloran sus tareas.			
38. Durante la clase el maestro utiliza diferentes formas de control.			
PRODUCTIVIDAD DURANTE LA CLASE			
39. Las actividades que planifica contribuyen a garantizar la máxima productividad de cada alumno durante toda la clase.			
FORMACIÓN DE HÁBITOS			
40. Da atención a los hábitos posturales			
41. Se aprecia en los alumnos cuidado de su apariencia personal y hábitos de higiene y orden en el aula			

ANEXO II

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE UN “EJERCICIO DE RENDIMIENTO PROFESIONAL”.

Tipo de ejercicio: Presentación de la planeación de una clase próxima a impartir.

Este ejercicio consiste en la presentación de un plan de clase por un docente previamente designado, ante el colectivo de colegas de su ciclo o grado, y posteriormente someter el plan presentado al juicio crítico de estos últimos.

El ejercicio debe comenzar con una descripción del estado actual del aprendizaje y desarrollo de los alumnos a los que v dirigida esa clase, por parte del docente designado para presentar el plan.

Aspectos a evaluar:

- Ubicación de la clase en cuestión en el contexto del sistema de clases a que pertenece y la unidad del programa de estudios correspondiente.
- Precisión de los objetivos de la clase y su conexión con los del sistema de clases, de la unidad, del grado y de la asignatura – nivel. Determinación del alcance (nivel de asimilación exigido) para cada uno de ellos.
- Grado de pertinencia y suficiencia de las actividades previstas para la reactivación de las condiciones previas y de la orientación hacia los objetivos de la clase.
- Nivel de pertinencia y grado de actualización de los contenidos que se pretenden tratar y su correspondencia con los objetivos planteados y sus respectivos alcances.
- Uso que prevé hacer de los medios de enseñanza disponibles (softweres educativos, videos, TV, libro de texto, etc.).
- Demanda cognitiva de los ejercicios o actividades previstas para los alumnos y su correspondencia con las exigencias del grado y el nivel de desarrollo real alcanzado por los alumnos.
- Previsión de las actividades para los diferentes momentos de cada actividad a desarrollar: la orientación, la ejecución y el control y su correspondencia con las exigencias de cada uno de ellos.
- Previsión del uso óptimo del tiempo.
- Calidad y cantidad de la tarea que se prevé orientar y su relación sistémica con las tareas previstas para el resto de las clases del sistema y de la unidad. Grado de correspondencia con el diagnóstico de sus alumnos.
- Formas de organización y actividades previstas par garantizar la debida atención a las diferencias individuales de sus alumnos.
- Cómo está previsto el desarrollo de la evaluación de la asimilación de los contenidos por parte de sus alumnos.
- Intencionalidad ideológica y pedagógica de la clase y su correspondencia con las actividades previstas.

ANEXO III

Fórmula para el cálculo del Índice Integral de Calidad de la Clase (IICC)

$$\begin{aligned} \text{IICC} = & [(2 I_1 B + I_1 R) + (2 I_5 B + I_5 R) + (2 I_7 B + I_7 R) + (2 I_{10} B + I_{10} R) + (2 I_{12} B + \\ & I_{12} R) + (2 I_{14} B + I_{14} R) + (2 I_{15} B + I_{15} R) + (2 I_{18} B + I_{18} R) + (2 I_{19} B + I_{19} R) + (2 \\ & I_{25} B + I_{25} R) + (2 I_{29} B + I_{29} R) + (2 I_{31} B + I_{31} R) + (2 I_{32} B + I_{32} R) + (2 I_{33} B + I_{33} R) \\ & + (2 I_{40} B + I_{40} R) + (2 I_{41} B + I_{41} R) + (4 I_2 B + 2 I_2 R) + (4 I_3 B + 2 I_3 R) + (4 I_4 B + 2 I_4 \\ & R) + (4 I_6 B + 2 I_6 R) + (4 I_8 B + 2 I_8 R) + (4 I_9 B + 2 I_9 R) + (4 I_{11} B + 2 I_{11} R) + (4 I_{13} B \\ & + 2 I_{13} R) + (4 I_{16} B + 2 I_{16} R) + (4 I_{17} B + 2 I_{17} R) + (4 I_{20} B + 2 I_{20} R) + (4 I_{21} B + 2 I_{21} R) \\ & + (4 I_{22} B + 2 I_{22} R) + (4 I_{23} B + 2 I_{23} R) + (4 I_{24} B + 2 I_{24} R) + (4 I_{26} B + 2 I_{26} R) + (4 I_{27} B \\ & + 2 I_{27} R) + (4 I_{28} B + 2 I_{28} R) + (4 I_{30} B + 2 I_{30} R) + (4 I_{34} B + 2 I_{34} R) + (4 I_{35} B + 2 I_{35} R) \\ & + (4 I_{36} B + 2 I_{36} R) + (4 I_{37} B + 2 I_{37} R) + (4 I_{38} B + 2 I_{38} R) + (4 I_{39} B + 2 I_{39} R)] / 124 \end{aligned}$$

Donde:

I_i : Indica el indicador de que se trata.

* Las ponderaciones realizadas son el resultado de un análisis de la importancia didáctica que se le concede a cada indicador, así como de un análisis estadístico.