

La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba



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

CUBA

Introducción

En la historia del desarrollo educativo del presente siglo, la literatura que habla sobre factores escolares que tienen algún grado de asociación con los resultados del aprendizaje de los alumnos y con otros elementos de su desarrollo personal, es realmente reciente.

Durante varias décadas se trabajó en el sector educacional bajo el supuesto de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de éxito de los escolares es tan fuerte, que muy poco podía hacerse al interior de las escuelas, para contrarrestarlas, en el caso de que estas no fueran positivas.

Desde los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa reforzó este supuesto. El resultado más consistente de la investigación educativa en estos años se refería a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural sobre los logros de la gestión escolar. Se llegó a asegurar en esa época que el sistema educativo reproducía la estructura social y sus desigualdades. Esa afirmación se sostuvo por corrientes de investigación representadas por Coleman¹ en los Estados Unidos y por Bourdieu² en Europa.

En el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos

encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar.

Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen, fundamentalmente, de la calidad del desempeño de sus docentes.

Al respecto, en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe se plantean cinco focos estratégicos para la acción conjunta de los países de la región. Estos focos son las áreas donde los países y la región han de canalizar sus esfuerzos para el logro de la finalidad del proyecto y de las metas establecidas en el Marco de Acción de Educación para Todos. Entre esos focos está: “Los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos”³.

Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

* Director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba.

¹ Coleman, J. Report on the Equality of Educational Opportunity, 1966.

² Bourdieu, P. La Reproduction. Editions du Minuit, 1970.

³ Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de La Habana, 2002, pág. 22.

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para ello, la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

En América Latina muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que éste se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño. Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo en sus sistemas educativos, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo.

La evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.

Resultaría por tanto sin sentido, apelar a un modelo coercitivo de evaluación profesoral, pues en todo caso las transformaciones educativas deben ser logradas con los maestros y no contra ellos.

Por la función social que realizan los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad,

a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes.

Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad.

Las aproximaciones éticas y políticas a la evaluación subrayan que el problema más acuciante del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicaciones derivadas de ella.

La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes.

En esta ponencia nos proponemos explicar cuál ha sido la evolución de la evaluación del desempeño profesional de los docentes en Cuba, como política educativa que en el caso de nuestro país tiene una larga data, pues se inició en fecha tan temprana como fue el año 1917. Sin embargo, por considerar que la misma en el período pre - revolucionario tuvo un carácter muy formal y poco aportador de referentes verdaderamente científicos y de “luces” para lo que debiéramos hacer hoy en nuestros países en este tipo de acción evaluadora, sólo describimos lo acontecido en los años de Revolución.

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 1° 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 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 10000 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 éstos como maestros de los Directores Municipales, a éstos últimos como maestros de los inspectores, a los inspectores como maestros de los Directores de Escuelas, a éstos como maestros de los maestros de aula”⁴.

⁴ Hart Dávalos, Armando. Mensaje Educativo del Pueblo de Cuba, 1959, pág. 111.

Nació 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.

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 opongan 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”⁵.

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.
- 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.

⁵ Resolución Ministerial 1892/62, del 18 de julio e 1962.

- 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”⁶.

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”⁷.
- “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

⁶ Informe del Ministerio de Educación a la Asamblea Nacional del Poder Popular, 1982. pág. 45.

⁷ Dictámenes y Recomendaciones. I Congreso Nacional de Educación y Cultura, N° 2, pág. 115.

pueden obtenerse a través del asesor, en los consejos seccionales de educación, etc.⁸

Las numerosas recomendaciones que resultaron de este importante evento, se comenzaron a analizar de inmediato y, en consecuencia, se aplicaron progresivamente, por lo que puede afirmarse 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”⁹.

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”¹⁰.

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”¹¹.

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.
- 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.

⁸ *Ibidem.*, pág. 118.

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

¹⁰ Informe Central al I Congreso del Partido Comunista de Cuba, 1975, pág. 122.

¹¹ Tesis y Resoluciones sobre Política Educacional: 1975. I Congreso del PCC, pág. 380.

PANEL: Sistemas nacionales de evaluación: lo que se ha ganado de la experiencia

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 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, en 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”¹².

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”¹³.

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.

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.

¹² Metodología para la evaluación del personal docente. Resolución Ministerial 517 / 83, pág. 1

¹³ Metodología para la evaluación del personal técnico de la docencia. Resolución Ministerial No 435 / 89, pág. 7.

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 las 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, que se incorporó 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 metodológico¹⁴ 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

¹⁴ 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".

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

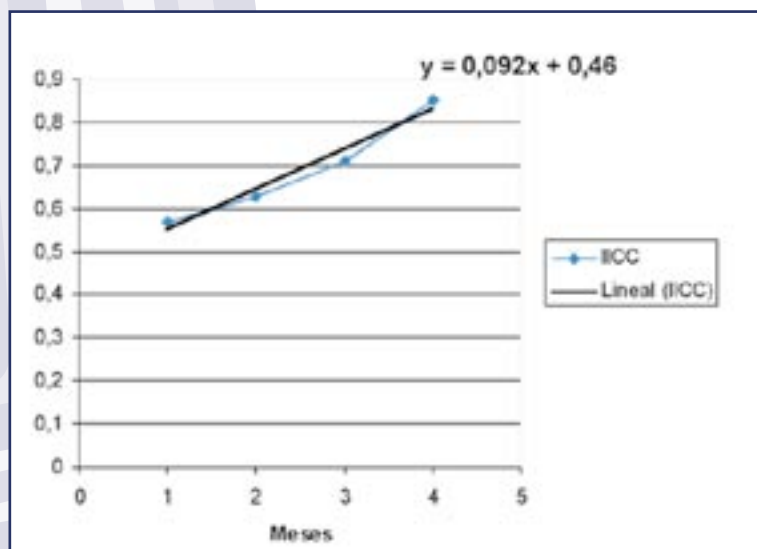
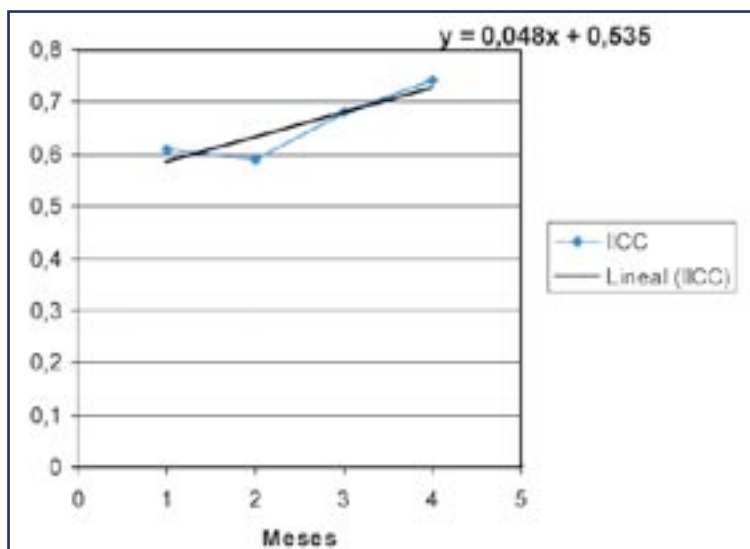
MES	IICC
Septiembre	0,61
Octubre	0,59
Noviembre	0,68
Diciembre	0,74

Docente B

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

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

Si 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 pueden hacerse 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

Uno 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”¹⁵.

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.

Conclusiones

Los sistemas de medición de la calidad de la educación de América Latina han alcanzado un alto desarrollo en lo relativo a la medición de los logros cognitivos de los alumnos. Sin embargo, la búsqueda de las posibles causas de tales logros hay que enfocarla, en primer lugar, en la calidad de la enseñanza, tema que ha estado y está aún ausente en la mayoría de los sistemas.

Sirva esta ponencia de motivación para que estos sistemas de medición se adentren en la esencia misma de una política educativa tan trascendente como es la evaluación del desempeño profesional de los docentes.

¹⁵ Chiavenato Idalberto. Administración de recursos humanos, Brasil, 1998, pág. 328.

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
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.			
• 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 intermateria.			
11. Aprovecha todas las posibilidades que el contenido ofrece para educar a los alumnos.			

INDICADORES	Bien	Regular	Mal
12. Trabaja para lograr la nivelación de los alumnos, a partir del 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.			

PANEL: Sistemas nacionales de evaluación: lo que se ha ganado de la experiencia

INDICADORES	Bien	Regular	Mal
• MOTIVACIÓN			
27. Con la motivación implica al alumno durante toda la clase.			
• 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			

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 va 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 (software educativo, 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 para 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 : 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.